

L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'Éducation physique et sportive

Jean-Pierre Garel

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Garel. L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'Éducation physique et sportive. Reliance, ERES, 2005, École : comment passer de l'intégration à l'inclusion ?, 16, pp.84-94. www.edition-eres.com . hal-01934171

HAL Id: hal-01934171

<https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-01934171>

Submitted on 7 Dec 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'inclusion questionnée par l'enseignement de l'éducation physique et sportive

Jean-Pierre Garel

Cnefei (Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée)

Laboratoire Relacs (Recherche littorale en activités corporelles et sportives)

Ulco (Université du Littoral Côte d'Opale)

L'objectif fondamental de l'école inclusive est de favoriser la réussite de tous les élèves à l'école ordinaire. De ce point de vue, l'attention se porte donc vers ceux qui sont trop souvent, de fait, l'objet de pratiques d'exclusion : les jeunes en situation de handicap et, plus généralement, ceux qui ont des besoins éducatifs particuliers. “ L'inclusion concerne le fait de rendre tout accessible à tous. Elle n'est pas conditionnelle, elle n'est pas non plus une inclusion partielle ”¹. Par conséquent, on n'a pas à poser de conditions à l'accueil des élèves à l'école et en classe ordinaire : quelles que soient leurs capacités, tous y ont leur place à temps plein.

Ce qui caractérise notamment l'inclusion par rapport à l'intégration, selon ses promoteurs, c'est un renversement de perspective qui conduit à privilégier la situation à laquelle est confrontée la personne plutôt que les caractéristiques individuelles. “ L'intégration se concentre sur les difficultés et sur les voies qui permettent l'aide à des élèves en tant qu'individus. À l'opposé (...) l'inclusion signifie que les difficultés éducatives doivent être considérées comme liées au contexte ”². Cette approche situationnelle, qui se substitue à une approche médicale, s'inscrit dans la logique qui a présidé à l'émergence de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), adoptée par l'OMS. Elle s'accompagne d'une volonté d'“ instruction sans étiquette ”, c'est-à-dire du rejet de toute classification des élèves selon les catégories en vigueur dans l'éducation spéciale, à l'origine de pratiques ségrégatives.

Notre propos n'est pas d'engager une réflexion d'ordre sémantique sur le bien-fondé du concept d'inclusion par rapport à celui d'intégration. Ce qui nous importe ici est de s'interroger sur la pertinence et la limite de trois principes inhérents à la conception d'une école inclusive : l'adaptation de la situation, plutôt que celle de l'élève, l'accueil de tous les élèves en classe ordinaire, et l'absence de référence à une classification médicale. À partir de l'enseignement de l'EPS à des élèves en situation de handicap, scolarisés en établissement ordinaire, ces principes seront évoqués lors d'un questionnement portant sur l'adaptation de la situation à l'élève et sur l'attention à la diversité des jeunes.

¹ Corbett et Slee, cités par F. Armstrong, dans « Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas », *Revue Française de Pédagogie*, n° 134, premier trimestre 2001, p. 87-96.

² F. Armstrong, *op. cit.*

1. L'adaptation de la situation à l'élève

Il s'agit de comprendre dans quelle mesure la réussite des élèves ne tient pas qu'à eux, de présenter des adaptations possibles, et de s'interroger sur les limites des adaptations prévues dans le cadre exclusif d'une classe ordinaire.

1. 1. Des réussites tributaires du contexte

La situation à laquelle est confronté un sujet atteint d'une déficience détermine les conséquences fonctionnelles de cette déficience. Ainsi, celui dont la rétine est lésée dans sa seule partie périphérique pourra, au tir à l'arc, viser la cible sans difficulté grâce à la partie centrale de sa rétine, intacte, qui permet de distinguer les détails et les couleurs. En revanche, il lui sera plus difficile de percevoir distinctement les joueurs et le ballon lors de la pratique d'un sport collectif, car la perception du mouvement est assurée par la zone périphérique de la rétine. La vision, comme d'autres fonctions, n'est pas bonne ou mauvaise en soi. Cet exemple montre à quel point il est imprudent de formuler des jugements globaux (en l'occurrence : "*il voit mal*"). On pourrait croire que les deux tâches citées mobilisent une fonction unique, la vision, alors qu'en fait cette fonction est plurielle et autorise des niveaux de réussite différents selon l'activité proposée.

L'organisation d'une situation d'apprentissage a aussi des conséquences sur la réussite d'une même tâche. Dans le cas d'un élève dont la rétine périphérique est lésée, adresser une balle à des partenaires en mouvement lui sera moins difficile si ces partenaires sont dotés de maillots de couleur vive qui font contraste avec l'environnement, s'ils ne sont pas nombreux, etc. La variabilité des performances en fonction du contexte invite donc l'enseignant à concevoir des adaptations didactiques pour que tous les élèves puissent profiter au mieux de son enseignement. Elle le conduit également à faire des choix quant aux contenus d'enseignement et aux modalités de groupement des élèves. Ce sont ces aspects qui vont successivement être illustrés à partir d'exemples.

1. 2. L'adaptation didactique

En situation d'intégration, la participation active d'un élève "handicapé" aux cours d'EPS ne lui est souvent possible et bénéfique que lorsqu'on a veillé à différencier les conditions de réalisation des tâches proposées. Les adaptations peuvent être prévues dans des buts divers, par exemple :

- pour pallier une incapacité des membres supérieurs. Au judo, un élève valide opposé à un adversaire hémiparétique n'a le droit de le saisir qu'avec une seule main ;
- pour s'équilibrer. Au tennis de table, les heurts de la table et les appuis qu'y prend un joueur à l'équilibre précaire ne sont pas sanctionnés ;
- pour optimiser la mobilité. Lors de jeux traditionnels de poursuite, un élève peu mobile est autorisé à se réfugier dans une (des) zone (s) déterminée (s). En tennis de table, Il peut être interdit au joueur valide d'envoyer une balle croisée au point de sortir par un côté de la table ;
- pour percevoir. Au basket avec des élèves aveugles, des adaptations du règlement favorisent la prise d'informations auditives : tout joueur en possession du ballon doit le signaler immédiatement en disant "j'ai" ; pour effectuer une passe, un joueur doit appeler son partenaire,

qui lui répond “ oui ” (s'il est démarqué) ou “ non ” (s'il est marqué) ; les passes doivent être exécutées avec rebond.

De façon générale et dans un souci d'équité, lors des activités d'opposition individuelle ou collective, il peut être pertinent de modifier les règles de façon à ce que les joueurs n'aient pas tous les mêmes droits.

La différenciation didactique ne permet pas toujours une pratique mixte, rassemblant dans un même lieu et un même temps les élèves “ handicapés ” et les autres. La gymnastique aux agrès et le volley-ball, par exemple, sont évidemment inaccessibles à celui dont les incapacités sont si importantes qu'il ne peut se déplacer qu'en fauteuil roulant électrique. C'est pourquoi des activités sportives spécifiques ont été créées : la gym-fauteuil pour les personnes en fauteuil roulant, le foot-fauteuil pour celles qui sont en fauteuil électrique, le torball pour les aveugles... Dans ces conditions, comment concilier la nécessité de différencier l'enseignement et l'objectif de rassembler les élèves autour d'une culture commune ?

1. 3. L'adaptation des contenus d'enseignement

Une culture commune nécessite que les élèves puissent s'approprier un même socle de contenus d'enseignement. Les différences constatées entre les activités physiques, selon que les élèves sont ou non en situation de handicap, peuvent donner à penser que ce socle est dans certains cas bien étroit. Des activités trop singulières risquent donc d'être rejetées par l'enseignant, au prétexte qu'elles ne sont pas dans la logique sportive ordinaire. Une telle position est réductrice, car elle empêche de voir et promouvoir ce qui rassemble. Si, dans le but de percevoir une unité par-delà une apparente diversité, on examine les techniques corporelles enseignées aux élèves en situation de handicap, on fait les constats suivants :

- au foot-fauteuil, les joueurs réalisent des combinaisons tactiques du même ordre qu'au football, par exemple des “ passe et va ” ;
- la gymnastique en fauteuil roulant présente des caractéristiques qui l'apparentent à ce qui est réalisé par des valides. L'enchaînement, dont les figures sont cotées selon leur difficulté, comprend des rotations, des équilibres (sur deux roues), une prise de risque, du rythme, de la continuité...

On pourrait multiplier les illustrations qui montrent des convergences. Quant aux contenus d'enseignement plus généraux, relatifs par exemple à des méthodes d'apprentissage, ils sont semblables, qu'il s'agisse d'activités ordinaires ou d'activités spécifiques aux personnes en situation de handicap. Déceler de l'unité là où on ne pourrait voir que de la diversité relève d'une démarche qui s'apparente à celle de l'anthropologue attaché à mettre en évidence ce qui unit, en décrivant une action différente “ d'une manière telle qu'elle nous apparaisse comme l'une des manières de faire selon d'autres règles ou dans d'autres conditions que ce que nous-mêmes nous faisons ”³. Chercher l'unité foncière qui masque la diversité est fondamental, car “ ce qui

³ J. Bazin, « L'anthropologie en question : altérité ou différence ? », dans Y. Michaud (dir.), *Qu'est-ce que la société ?*, Paris, Odile Jacob, 2000, p. 88.

permettrait la compréhension provoque l'incompréhension (...) lorsqu'on ne voit que la différence ”⁴.

1. 4. L'adaptation du mode de groupement des élèves

Les enseignants d'établissements où nous avons conduit des études soulignent les limites des adaptations dans le cadre d'une classe ordinaire⁵. Un jeune en fauteuil électrique, par exemple, ne peut pas participer avec ses camarades valides au cycle de travail portant sur le volley-ball. Dans ces conditions, on peut prévoir pour lui une activité individuelle et parallèle, mais, si sa mise à l'écart perdure, les enseignants estiment préférable que le jeune suive, durant le temps de pratique de cette activité, un cours d'EPS au sein d'un groupe spécifique. Par ailleurs, un groupe de petite taille peut permettre au professeur une plus grande disponibilité et des réponses mieux adaptées aux besoins particuliers de chacun. Ajoutons que des jeunes partageant des éléments identitaires communs (être aveugle, par exemple) peuvent souhaiter se retrouver parfois entre eux pour partager des activités qui leur sont spécifiques, le torball par exemple.

Les élèves en situation de handicap sont parfois trop différents les uns des autres pour que l'on puisse les affecter avec profit à un seul type de groupe pour les cours d'EPS. Par conséquent, l'organisation de l'enseignement se décline selon différentes modalités de participation de ces élèves :

- l'intégration individuelle : l'élève “ *handicapé* ” participe aux cours d'EPS avec les autres élèves de sa classe ;
- l'intégration collective : tous les élèves de l'établissement qui présentent une déficience, par exemple ceux qui sont scolarisés en UPI (unité pédagogique d'intégration), sont intégrés dans une même classe pour un cycle continu d'activités ou pour quelques séances ponctuelles et régulières ;
- l'intégration à l'envers : aux élèves “ *handicapés* ” s'en ajoutent d'autres, volontaires pour une séance hebdomadaire hors des heures de cours, ou bien occasionnellement, par exemple pour une journée “ *basket-fauteuil* ” concernant tous les élèves de l'établissement ;
- la séparation d'avec les élèves “ ordinaires ” : les élèves de l'établissement qui présentent une déficience sont exclusivement entre eux, regroupés pour des cours spécifiques.

Si aucun des collègues considérés ne présente toutes ces modalités de regroupement, tous en adoptent plusieurs, offrant aux jeunes en situation de handicap la possibilité d'un temps d'activité au sein d'une classe ordinaire, en intégration individuelle ou collective, et d'un temps qui leur est réservé ou qui peut être partagé avec d'autres élèves, volontaires ou ayant des besoins spécifiques. Les solutions sont choisies pour chacun dans le cadre de son projet individuel.

Les établissements scolaires qui s'efforcent de s'adapter au mieux à chaque élève privilégient si besoin la diversité des modalités de groupement mais aussi leur souplesse, l'élève pouvant glisser

⁴ E. Morin, *L'identité humaine*. Paris, Seuil, 2001, p. 59.

⁵ J.-P. Garel, « Individualiser pour réunir, L'enseignement de l'EPS devant un paradoxe de l'intégration scolaire », *La Nouvelle Revue de l'AIS*, Éditions du Cnefei, n° 8, 1999, p. 153-165.

d'un groupe à l'autre, voire suivre les cours d'EPS d'une autre classe lorsque l'activité qui y est pratiquée est mieux adaptée (la natation, par exemple). Rien n'est figé. L'organisation de l'enseignement est au service de projets individuels d'intégration toujours révisables si de nouveaux besoins émergent. Elle doit permettre, pour l'EPS comme pour d'autres disciplines, des parcours scolaires personnalisés, continus (que ne saurait interrompre le refus d'un enseignant d'accueillir dans son cours un élève "*handicapé*") et évolutifs.

2. L'attention à la diversité des élèves

L'adaptation des situations auxquelles les élèves sont confrontés n'est pertinente que dans la mesure où elle est conçue en fonction des caractéristiques de chaque élève, ce qui est cohérent avec un objectif affiché de l'éducation inclusive : prendre en compte les besoins éducatifs particuliers. Satisfaire à cet objectif implique d'identifier les capacités et les besoins de chacun et de s'attacher au sens qu'il attribue aux adaptations prévues. L'attention aux besoins éducatifs particuliers conduit également à s'interroger sur les bénéfices que des élèves qui ne sont pas à proprement parler "*handicapés*", mais plutôt en difficulté en EPS, peuvent retirer d'une attention aux jeunes qui sont en situation de handicap. Toutefois, telle qu'elle est présentée par certains de ses promoteurs, on peut se demander si l'inclusion fait bien une part suffisante aux singularités individuelles : la classification médicale, critiquée, est-elle toujours contraire à l'intérêt de l'élève ? La volonté légitime d'éviter de le stigmatiser ne risque-t-elle pas d'entraîner une démarche d'enseignement insuffisamment adaptée à ses caractéristiques propres ?

2. 1. Des capacités et des besoins à identifier

La focalisation sur la déficience et ses conséquences détourne le regard des capacités dont peuvent témoigner des élèves en situation de handicap. En mobilisant au mieux les fonctions déficientes et en palliant leurs difficultés par des stratégies originales, ils surprennent les enseignants mal informés, enfermés dans une représentation si négative du handicap qu'ils limitent leurs ambitions pédagogiques et éducatives. Trop souvent, par exemple, ils n'osent pas engager un élève déficient visuel dans des activités qu'ils jugent hors de sa portée, comme le tennis de table ou le basket-ball, ni envisager la participation en cours d'EPS, parmi des élèves valides, d'un élève paraplégique ou sans bras. Cependant, les enseignants qui ont dépassé leurs préjugés et accueilli de tels jeunes dans leurs cours disent leur surprise et leur satisfaction devant les résultats obtenus.

Une représentation défectologique, centrée sur ce qui fait défaut, masque également des besoins qui ne relèvent pas de la "*réparation*" et du soin. Or le jeune en situation de handicap, comme les autres en même temps que singulier, a des besoins particuliers mais aussi semblables à ceux de ses camarades. Il a droit aux mêmes enseignements que tous, si nécessaire sous forme adaptée. Les altérations physiques ne l'empêchent pas de désirer mettre en jeu son corps et d'en attendre du plaisir. En répondant notamment à ce désir et à ce besoin, l'EPS se distingue de la prise en charge médicalisée du corps. Cette discipline n'est pas le lieu de rééducations corporelles, même

si elle peut avoir des bénéfices thérapeutiques. En justifier la dispense en avançant que le temps de kinésithérapie suffit à l'investissement physique du jeune traduit la méconnaissance des apports de l'EPS et de la motivation qu'elle peut susciter chez les enfants et adolescents, y compris chez ceux qui sont atteints de déficiences très lourdes⁶. Cette motivation est plurielle. Ce peut être par exemple le désir de vivre les mêmes pratiques que les autres et donc d'être en quelque sorte comme eux, la recherche du plaisir sensorimoteur, du partage d'une activité plus ou moins ludique avec des pairs, de l'accomplissement personnel à travers la mise à l'épreuve de soi et la quête de performance. Les motivations sont complexes, inattendues parfois. C'est le cas pour des activités physiques à caractère artistique, telle la danse, dont on pourrait penser qu'elles sont rejetées par ceux qui sont loin des normes esthétiques véhiculées par la société.

2. 2. La dimension subjective des adaptations

Les adaptations que nous avons envisagées ne suffisent pas à assurer la réussite des élèves. Dans la mesure où chacun d'entre eux accorde un sens personnel aux tâches qui lui sont proposées et à l'activité qu'il y déploie, prendre en compte sa singularité suppose d'être attentif à ses caractéristiques psychologiques. Elles peuvent favoriser la réussite ou au contraire s'ériger en obstacle. Ainsi, tous les élèves en situation de handicap n'acceptent pas pareillement les adaptations qu'appelle leur incapacité. Les uns s'accommodent de modalités de travail qui les distinguent des autres, voire s'orientent surtout vers des activités qui marquent leur spécificité, tandis que d'autres veulent être traités comme tout le monde, s'opposant à des adaptations qui leur seraient profitables mais qui auraient l'inconvénient d'accroître la visibilité de leur déficience et de leur attribuer une identité de "handicapé", qu'ils rejettent. Le plus souvent l'ambivalence domine : les élèves entendent s'inscrire dans la norme de leur groupe tout en témoignant du désir que soit prise en compte leur singularité.

Les adolescents en situation de handicap qui sont scolarisés dans les collèges étudiés apprécient tous de participer aux cours ordinaires. "Être avec les camarades" est la raison avancée, d'autant plus fortement qu'ils sont en classe ordinaire pour la majorité ou la totalité des autres disciplines. C'est un choix cohérent avec les conclusions du rapport "Sport, adolescence et famille"⁷. Avec le plaisir, les liens de camaraderie y apparaissent comme la première motivation à la pratique du sport pour les adolescents. Mais l'attrait principal pour les cours au sein de leur classe de référence ne s'oppose pas forcément à leur intérêt pour les cours spécifiques.

Lorsque, scolarisés dans le cadre d'une UPI, les élèves "handicapés" passent un temps scolaire relativement important ensemble, soit à l'occasion de regroupements uniquement entre eux soit en situation d'intégration collective, leur préférence est plus nuancée. Ils disent apprécier à la fois les cours avec leurs camarades "ordinaires" et les cours en groupe spécifique, tout en manifestant parfois une préférence pour ces derniers. L'argument qu'ils avancent est alors de mieux progresser dans le cadre d'un groupe restreint, où le professeur se montre plus disponible à

⁶ J.-P., Garel, « Adolescents au corps altéré et apprentissage par corps », *La Nouvelle Revue de l' AIS*, Éditions du Cnefei, n°29, 1^{er} trimestre 2005.

⁷ L. Machard, *Sport, adolescence et famille*, Rapport au Ministre de la jeunesse, des sports et de la vie associative, et au ministre délégué à la famille, 2003.

leur égard. À côté de la satisfaction d'apprendre plus et mieux, qui relève d'une motivation d'accomplissement, certains manifestent aussi leur contentement de se trouver dans un contexte protégé, à l'opposé d'un groupe-classe dont le niveau sportif relativement élevé les exclut de certaines activités, tels les sports collectifs. " On ne me passe pas la balle ", dit l'un d'entre eux. Le choix du mode de groupement est, là encore, souvent ambivalent. On rencontre des élèves qui expriment clairement leur préférence pour les cours en classe ordinaire, avec leurs camarades, et qui, questionnés sur les activités qu'ils aiment le mieux, retiennent avant tout celles qu'ils pratiquent en groupe spécifique. Les préférences sont totalement subjectives. Elles dépendent de ce que chacun vit au sein de tel ou tel groupe, du sens que prennent à ses yeux l'activité qu'il y mène et des relations qu'il y noue.

2. 3. Une attention élargie aux élèves en difficulté

Une idée importante de l'éducation inclusive est de ne pas limiter l'attention aux élèves en situation de handicap. " *L'intégration constitue un aspect du processus plus large de sélection et d'exclusion* " ⁸ dans la mesure où les efforts des enseignants sont concentrés sur eux. Les efforts consentis en leur faveur conduiraient à occulter les difficultés d'autres élèves, qui, bien que ne présentant pas une déficience avérée, ont ou auront besoin de mesures éducatives spécifiques. C'est le sens du rapport Warnock, publié en 1978 au Royaume-Uni, selon lequel 15 à 20 % des élèves sont ou seront concernés par de telles mesures.

En EPS, être attentif à la diversité des élèves suppose de prendre en compte les jeunes qui y sont plus ou moins en échec ou qui sont dispensés de cette discipline pour des durées variables. Quelles que soient les causes des difficultés (syndrome rotulien, obésité, etc.), elles appellent une différenciation de l'enseignement. Dans les collèges où nous avons enquêté, le constat est le même : la présence d'élèves " *handicapés* " a changé le regard sur les autres. Dans l'un de ces établissements, l'EPS donne lieu à l'élaboration de projets individualisés pour des élèves en difficulté, l'évaluation tient compte de leur singularité, sans pour autant perdre de vue des références communes, et le nombre de dispenses diminue.

2. 4. La catégorisation médicale en question

L'attention à la singularité de chacun conduit à identifier des différences là où on pourrait s'attendre à une certaine homogénéité. Ainsi, des enfants porteurs d'une même déficience n'ont pas fatalement des difficultés semblables face à une tâche identique, qui pourtant sollicite fortement la fonction *a priori* également altérée chez ces enfants. Il faut donc être circonspect face à des jugements globalisants. Les portrait-types d'une catégorie de personnes désignées à partir de critères médicaux (" *les IMC* ", " *les déficients visuels* "...) masquent la manière singulière dont chacun mobilise l'ensemble de ses ressources personnelles et peut déjouer les échecs annoncés. Si, par exemple, on considère deux jeunes disposant d'une même acuité visuelle, très basse, l'un ne pourra se déplacer qu'avec beaucoup d'hésitation dans son environnement quand l'autre sera capable de jouer au basket, dans des conditions aménagées. Les

⁸ F. Armstrong, *op. cit.*

capacités et les besoins éducatifs d'un élève ne se déduisent pas totalement de considérations médicales ; ce qui peut justifier d'en finir avec les classifications des élèves, selon les catégories en vigueur dans l'éducation spéciale, et de recourir au concept d' "élèves à besoins éducatifs particuliers" (BEP). D'autant plus que " les pédagogues sont sans cesse guettés par le piège du dogme, de la norme, de la catégorisation, (que) toute catégorisation fait écran à l'enfant réel, interdisant le processus de personnalisation " ⁹.

Les classifications peuvent induire des pratiques ségréгатives. Toutefois, dans la mesure où l'on est conscient de la singularité d'un individu, au-delà des catégories dans lesquelles il s'inscrit, et des multiples influences susceptibles de lui permettre d'échapper au déterminisme de sa déficience ou de sa maladie, est-ce que mettre un nom sur une atteinte ou un trouble ne contribue pas parfois à mieux comprendre ses dysfonctionnements et à recourir à des modalités d'enseignement adaptées ? Ne pas nommer une réalité, ou une personne, n'est-ce pas en nier l'existence ? Ainsi, les difficultés que rencontrent beaucoup d'élèves atteints d'une déficience motrice à la suite d'une lésion cérébrale sont très particulières. Les troubles visuo-spatiaux qui y sont souvent liés nécessitent des adaptations spécifiques que l'on ne saura pas mettre en œuvre si l'on n'a pas su reconnaître une dyspraxie visuo-spatiale¹⁰. Dans certains cas, ignorer les problèmes particuliers liés une déficience peut entraver la pertinence de l'enseignement. En outre, les bilans médicaux ou psychologiques n'ont pas obligatoirement un effet stigmatisant. Bien au contraire, ils peuvent être déculpabilisant. Françoise de Barbot fait remarquer que des enfants vivent d'autant plus douloureusement leurs échecs que l'ignorance de leurs causes permet toutes les imputations dévalorisantes : paresse, inintelligence... ¹¹

On aura compris que les désignations ne peuvent être éventuellement utiles à l'enseignant que si elles lui sont suffisamment compréhensibles, ce qui pose le problème de la formation.

2. 5. Une marginalisation paradoxale

Le souci de ne pas stigmatiser l'élève par une distinction trop marquée soulève la question du soutien scolaire. Selon Felicity Armstrong, la présence d'enseignants de soutien auprès d'élèves handicapés intégrés " crée une situation hautement problématique (...). De telles pratiques construisent l'élève comme différent, à part, fragile (...). Par contraste, avec les dispositifs de soutien associés à l'intégration, le modèle de l'éducation inclusive suppose l'acceptation du fait que tous les adultes présents dans la salle de classe sont là pour enseigner et soutenir tous les élèves quelles que soient leurs différences. Cela construit les élèves comme ayant un titre égal à obtenir soutien et attention " ¹². Le principe d'un soutien élargi est intéressant, mais en EPS il ne résiste pas toujours à l'examen de la réalité. En effet, la présence d'un adulte particulier aux côtés d'un élève dont les incapacités sont très importantes peut s'avérer indispensable en permanence,

⁹ C. Gardou, M. Develay, « Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires « disent » aux sciences de l'éducation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 134, premier trimestre 2001, p. 20.

¹⁰ J.-P. Garel, F. Duquesne, « Enseigner à des élèves présentant une dyspraxie visuo-spatiale. Illustrations en mathématiques et en EPS, *La Nouvelle Revue de l'AIS*, Éditions du Cnefei, n°27, 2004, p. 53-66.

¹¹ F. de Barbot, « Sens et contre-sens », *Les troubles des fonctions supérieures : identification, évaluation, prise en charge*, Actes des 14èmes journées d'étude, 29-31 janvier 2001, APF formation, p. 42-47.

¹² F. Armstrong, *op. cit.*

à l'occasion de certaines activités, la natation par exemple. Lors d'activités où la sécurité n'est pas en jeu, l'aide peut être parfois fournie par un pair.

Le problème d'une forme de marginalisation induite, pour partie, par des ressources allouées de façon visible à l'élève en situation de handicap est abordé par Mel Ainscow à propos de l'Angleterre : « le problème des enfants à besoins éducatifs particuliers a continué à se poser (...). Là où des élèves issus des structures spécialisées ont rejoint l'école ordinaire, ils sont souvent restés relativement isolés. Il arrive même qu'on les qualifie d'élèves intégrés ou inclus, par opposition aux autres (...). Souvent, aussi, leur présence est subordonnée à l'apport de ressources supplémentaires »¹³. On peut se demander s'il est souhaitable que ces élèves deviennent à ce point comme les autres qu'il ne soit plus possible de les distinguer. En décembre 1995, le rapport de la journée européenne des personnes « handicapées » s'intitulait « Citoyens invisibles ». On voulait dire par là qu'elles étaient tellement victimes de discrimination que l'on ne les voyait guère, physiquement, et qu'elles ne pouvaient pas exercer leurs droits, notamment pour accéder aux biens et services que la société met normalement à la disposition de tous. Il serait étonnant d'avancer aujourd'hui l'objectif de leur invisibilité, l'inclusion n'étant considérée comme accomplie que dans la mesure où ces personnes se fondent dans leur environnement jusqu'à ne plus manifester de besoins spécifiques. Participer d'une humanité commune, être comme les autres, avoir accès à des droits identiques, n'exclut pas que soit reconnue une identité singulière. Le souci d'équité invite même à allouer des ressources particulières à qui en a besoin, à l'opposé d'un traitement égalitaire qui marginalise les plus vulnérables.

En conclusion

L'adaptation de la situation est bien une condition indispensable à la réussite des élèves. Elle implique notamment de différencier la difficulté des tâches proposées, ce qui nécessite une bonne maîtrise de la discipline enseignée. Mais il n'y a pas d'adaptation en soi, indépendamment du sujet à qui elle est destinée. Sa pertinence exige de prendre en compte les besoins particuliers de chacun. Le handicap étant le produit de l'interaction entre un individu et une situation, on ne saurait oublier l'individu, ses difficultés, ses capacités, ses motivations, autant de dimensions susceptibles de bénéficier d'un éclairage scientifique qui comprend si besoin des références médicales. On prendra donc quelque distance avec une conception répandue de l'inclusion qui tend à minorer l'importance de ce qui ne relève pas du contexte et de la société. « Érigé en alternative au réductionnisme du modèle médical, le modèle social, dans sa version extrême, dissocie complètement la question du handicap de celle des limitations fonctionnelles et le désincarne en occultant sa corporéité ». Or, dans le domaine de l'EPS, on ne peut pas faire abstraction du corps.

¹³ M. Ainscow, « L'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers en Angleterre », *La Nouvelle Revue de l' AIS*, Éditions du Cnefei, n°22, 2ème trimestre 2003, p. 75.

La difficulté à prendre en compte simultanément deux aspects d'une réalité, qui paraissent antinomiques alors qu'ils interagissent en se complétant et en se nourrissant l'un de l'autre, peut se retrouver à d'autres moments de la réflexion sur l'école inclusive. Face à l'affirmation qu'il faut « des écoles qui changent pour s'accommoder aux enfants et pas l'inverse »¹⁴, on peut s'interroger sur le sens d'une école où l'élève n'aurait pas à fournir des efforts d'adaptation. Est-ce que l'apprentissage n'exige pas une adaptation réciproque, de l'école à l'enfant et de l'enfant à l'école ? À l'inverse d'une pensée qui enracine les oppositions de points de vue (« il faut faire ceci *ou* cela »), il s'agit de réfléchir aux complémentarités (« on peut faire ceci *et* cela »). Bien des actions que l'on a jugées souhaitables consistent à prendre en compte simultanément plusieurs éléments : les difficultés et les capacités, les besoins particuliers et les besoins semblables, la discipline enseignée et l'élève. On peut y ajouter la tolérance et l'exigence, car trop de tolérance ne permet pas au sujet de progresser et l'enferme dans sa différence, tandis que trop d'exigence le conduit à l'échec et à un sentiment d'impuissance. Trop souvent, on oppose les points de vue ou on se focalise plus ou moins exclusivement sur un élément. Il s'agit donc de prendre en compte chaque individu dans sa différence sans l'y réduire¹⁵, de se délier d'une pensée rigide qui peine à conjuguer, de mobiliser, sur tous les aspects qui concourent à une éducation physique et sportive de qualité, une réflexion imprégnée d'une vigilance épistémologique qui rejoint une vigilance éthique : celle de ne pas exclure.

Quant à l'accueil en classe ordinaire des élèves en situation de handicap, lors des cours d'EPS, il pourrait et devrait s'accroître, dans la mesure où ils ont des capacités et des motivations souvent supérieures à ce que l'on croit généralement et où l'adaptation des situations d'apprentissage contribue fortement à leur réussite. Pourtant, tous ne gagnent pas à une présence à temps plein dans un contexte « normal ». Certains risquent de ne pas y trouver l'environnement propice à leur accomplissement et aux apprentissages qui le construisent, voire d'y être exclus en raison de leurs difficultés. Dans ces conditions, l'enseignement de l'EPS ne leur permettra pas d'acquérir les connaissances et les compétences susceptibles de concourir à leur autonomie et à leur intégration sociale.

La réticence à une intégration sans limites n'est pas une caution à toutes les résistances qui peuvent s'exprimer à l'encontre d'un accueil plus ouvert des élèves « handicapés » à l'école en général et en EPS particulièrement. Beaucoup d'efforts restent à accomplir, notamment en termes de formation et d'information, pour dépasser les frilosités et développer des pratiques mixtes, qui rassemblent les personnes en situation de handicap et les autres, au bénéfice de tous.

¹⁴ P. Mittler, *Expérience internationale dans l'intégration des enfants porteurs de handicaps dans les écoles ordinaires*, Séminaires de l'Unicef, Tunis et Florence, 2002.

¹⁵ J.-P. Garel, « Respecter les différences : une exigence ambivalente », *La Nouvelle Revue de l' AIS*, Éditions du Cnefei, n°19, 3^{ème} trimestre 2002, p. 23-34.