

L'intégration en EPS dans le second degré. Points de vue réducteurs et perspectives ouvertes.

Jean-Pierre Garel

▶ **To cite this version:**

Jean-Pierre Garel. L'intégration en EPS dans le second degré. Points de vue réducteurs et perspectives ouvertes.. Le Courrier de Suresnes, 1996, 66, pp.56-65. hal-02092234

HAL Id: hal-02092234
https://inshea.hal.science/hal-02092234

Submitted on 7 Apr 2019

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.

Garel J.-P., (1996). L'intégration en EPS dans le second degré. Points de vue réducteurs et perspectives ouvertes, *Le Courrier de Suresnes*, n° 68, pp. 56-65.

L'INTÉGRATION EN EPS DANS LE SECOND DEGRÉ

POINTS DE VUE RÉDUCTEURS ET PERSPECTIVES OUVERTES

Jean-Pierre Garel

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

Le souci de favoriser l'intégration en éducation physique et sportive d'élèves qui en étaient souvent exclus s'est manifesté depuis quelques années, dans le second degré, par plusieurs initiatives, notamment impulsées par la DLC (Direction des lycées et collèges) et l'Inspection générale d'EPS (éducation physique et sportive). Elles se sont traduites par la création, en 1989, d'une commission nationale chargée de réviser les modalités d'évaluation des épreuves d'EPS aux examens pour les élèves handicapés physiques et les inaptes partiels. Le texte qui a été élaboré apporte des adaptations suffisamment souples pour permettre à presque tous ces élèves de participer aux cours d'EPS. Avec le soutien des mêmes instances administratives, une université d'automne, sur le thème de l'intégration en EPS des élèves handicapés physiques, a été organisée à l'université de Lille en 1994. De son côté, depuis 1991, l'UNSS (Union nationale du sport scolaire) s'efforce de rassembler autour de pratiques sportives tous les élèves, y compris ceux qui sont scolarisés en établissement spécialisé. Sa direction nationale dispose actuellement d'une personne responsable des pratiques intégrées.

Ces initiatives témoignent de l'importance qui est aujourd'hui accordée aux activités physiques et sportives pour favoriser l'intégration des élèves handicapés, malades ou en difficulté. Son rôle à cet égard est affirmé dans plusieurs textes officiels, français et européens[1], et devient de plus en plus effectif. Que les élèves soient intégrés individuellement ou accueillis dans une classe spécialisée d'un établissement ordinaire, leur participation à l'enseignement de l'EPS ou à l'association sportive est croissante. Mais cette appréciation globale masque de fortes disparités, notamment selon les déficiences et les capacités individuelles.

Il importe de dépasser des points de vue réducteurs, qui amènent par exemple à considérer que l'intégration des élèves n'ayant pas de difficulté d'apprentissage moteur spontanément identifiable (élève amblyope, ou avec une déficience intellectuelle légère, ou encore scolarisés en SEGPA) est relativement facile, tandis que les jeunes dont l'apparence laisse supposer des difficultés physiques (élève en fauteuil ou aveugle) ne seraient guère susceptibles d'être intégrés. Les jugements sont trop souvent hâtifs et définitifs, fondant des avis globalement pour ou contre l'intégration en faisant fi de la

[1] Cf. la Chartre européenne du sport pour tous, 1987.

complexité du problème et de la pluralité des solutions que l'on peut y apporter. L'appréciation de l'intégration en EPS doit s'appuyer sur un examen attentif et sans a priori des expériences connues. Il s'agit de cerner les obstacles à leur réussite et d'ouvrir des perspectives qui permettent de concevoir et de conduire l'intégration au mieux de l'intérêt des élèves.

La participation des élèves aux activités physiques et sportives du collège ou du lycée

Les résultats des quelques enquêtes disponibles sont un bon point de départ pour tenter un bilan, certes partiel et provisoire, de l'intégration en EPS. Certains fournissent notamment quelques indications sur le taux de participation des élèves aux activités physiques de l'établissement secondaire.

Une participation globalement limitée des élèves handicapés

D'après une récente enquête nationale sur l'intégration en EPS dans le second degré[2], 60% des élèves déficients moteurs et des élèves déficients sensoriels qui sont intégrés dans les 282 établissements étudiés (en collège, lycée et lycée professionnel) participent aux séances d'EPS[3].

On retrouve un chiffre proche dans une autre étude[4] : sur les 83 élèves déficients moteurs de l'EREA de Berck qui sont intégrés dans des établissements voisins, 59% d'entre eux ont participé aux séances d'EPS.

L'enquête nationale constate une moindre intégration des élèves déficients moteurs en lycée (44% d'entre eux participent aux cours d'EPS), et plus encore en lycée technique (25%), qu'en collège (53%).

Une participation inégale selon le handicap

Selon l'enquête nationale, les jeunes déficients sensoriels sont davantage intégrés en EPS que les élèves déficients moteurs. Il serait imprudent d'en tirer la conclusion que l'intégration des élèves déficients sensoriels est plus facile. En effet, l'appellation " déficients sensoriels " est très loin de recouvrir une catégorie homogène : l'échantillon de l'enquête comprend 49 élèves déficients visuels et 97 déficients auditifs. Or l'intégration de ces derniers en EPS pose manifestement moins de problème, du moins si l'on tient aux apprentissages moteurs.

---

2 L'enquête a été conduite par la faculté des sciences du sport et l'éducation physique de Lille, avec le concours de la DLC.

3 Genolini J.-P., Dorvillé C., Poncelet G., Robert B., « L'intégration scolaire en lycée et collège : la place de l'élève handicapé physique », in *Dossier EPS* n° 23, Éditions Revue EPS, 1995.

4 Tournebize A., Intégration scolaire d'élèves handicapés physiques en EPS à Berck-sur-mer , in *Dossier EPS* n° 23, ouvrage cité.

Par ailleurs, dans cette enquête, le terme de " déficient visuel " désigne à la fois des élèves aveugles et des élèves amblyopes, dont les caractéristiques de l'intégration en EPS sont sensiblement différentes. C'est ce que nous montrent d'autres études. L'une[5] nous indique que les élèves amblyopes sont le plus souvent intégrés en EPS, mais que ce n'est pas le cas pour les élèves aveugles. Plus précisément, dans le cas d'intégration isolée, les adolescents aveugles qui ont des " restes " visuels sont souvent dispensés, même si certains sont ultérieurement amenés à pratiquer une activité physique pour le baccalauréat, tandis que ceux qui sont aveugles complets, sans la moindre perception, sont toujours dispensés.

Ce constat de la difficulté d'intégrer en EPS de jeunes aveugles corrobore les résultats d'une enquête que nous avons conduite dans le cadre du CNEFEI[6]. Pourtant nous avons repéré des cas d'intégration réussie. Parmi les multiples facteurs de succès, on notera la présence d'un instituteur spécialisé en soutien durant les cours, ou l'intervention ponctuelle, ou bien sur plusieurs séances, d'un professeur d'EPS d'établissement spécialisé assurant, pour une partie de son service, le suivi de l'intégration.

Une participation liée aux activités physiques pratiquées

Parmi les élèves déficients moteurs de l'EREA de Berck qui sont intégrés en EPS au collège, la moitié ne le sont que partiellement : ils participent durant des périodes de l'année qui sont limitées, à l'occasion de certaines activités. 80% des élèves intégrés en éducation physique au lycée sont dans ce cas, ce qui confirme une remarque précédente concernant la participation à l'EPS moindre en lycée qu'en collège.

La nature de la déficience, et surtout des capacités de l'élève, oriente le choix de participer à telle ou telle activité. Ainsi, la natation, l'athlétisme et la gymnastique permettent aux jeunes aveugles de s'intégrer aux voyants, car ces activités se déroulent dans un environnement à faible incertitude, inférieure à celle qui est présente dans les jeux collectifs : elles permettent de plus ou moins pallier le manque de prise d'information visuelle.

La participation des élèves de SEGPA

Une enquête produite et exploitée par les formateurs du Centre de Paris-Cronstadt concerne les relations et collaborations entre les collèges et les SEGPA dans la perspective d'une intégration des enseignements. Elle montre, à travers des indices concordants, que l'EPS constitue bien un terrain propice à l'intégration[7].

---

5 Bermont J., L'intégration des déficients visuels en éducation physique et sportive, in *Dossier EPS* n° 23, ouvrage cité.

6 Garel D., Garel J.P., Siros M., L'éducation physique et sportive des enfants et adolescents déficients visuels et aveugles, *Compte-rendu d'enquête pour la Direction des Écoles*, CNEFEI, 1988.

7 Chaumon M. et Vinay P.-H., Situation des relations pédagogiques entre SEGPA et collège : tendances dominantes, in *Revue du C.E.R.F.O.P.*, 1995.

Une participation plus inattendue

Des adolescents handicapés mentaux peuvent être scolarisés dans l'enseignement secondaire. C'est le cas dans un collège de Riom (département du Puy-de-Dôme), où certains d'entre eux, majoritairement de jeunes trisomiques, sont scolarisés en collège au sein d'une unité pédagogique d'intégration et sont intégrés aux classes ordinaires durant les séances d'EPS, à l'occasion de certaines activités, essentiellement individuelles ou sous forme de courses de relais[8].

L'intégration d'adolescents autistes peut sembler plus surprenante. On peut citer l'exemple de séances qui rassemblent en EPS, pour certaines activités, ces jeunes et des élèves du collège, dans des conditions comprenant, par exemple, un tutorat des adolescents autistes par des collégiens[9].

L'association sportive de l'établissement : un cadre privilégié pour l'intégration

C'est environ 450 établissements, répartis sur une vingtaine d'académies, qui proposent pour leurs élèves handicapés ou en difficulté des pratiques sportives intégrées selon des modalités diverses.

Cette situation peut être ponctuelle : des équipes mixtes sont composées à l'occasion d'une compétition, par exemple lors des jeux régionaux de l'UNSS. L'intégration peut être plus ou moins régulière pour des activités individuelles mêlant les élèves : cross, escalade, natation... Les pratiques intégrées peuvent également s'inscrire dans un calendrier de longue durée, qui comprend des entraînements et des matchs. C'est ainsi que des élèves d'un IMP (institut médico-pédagogique) constituent une équipe de football avec des collégiens, sous la responsabilité d'un professeur du collège et d'un éducateur de l'IMP. Outre les rencontres avec d'autres équipes, l'activité donne lieu à des entraînements et à des déplacements en commun les jours de rencontre à l'extérieur.

A côté de la participation des élèves de SEGPA à l'association sportive du collège, la liste des pratiques regroupant dans de mêmes équipes des élèves d'établissements spécialisés et des élèves d'établissement secondaire est longue : équipes de football à 7 intégrant des élèves déficients moteurs ou déficients intellectuels, équipes de basket-ball intégrant des élèves déficients moteurs, équipes de ski de fond intégrant des jeunes trisomiques...

Les rencontres entre élèves ordinaires et élèves handicapés peuvent aussi opposer les uns aux autres, sans intégration au sein d'une même équipe. C'est le cas des basketteurs de l'Institut national des jeunes aveugles (Paris), et aussi des équipes d'instituts de jeunes sourds. Dans ce dernier cas, ce n'est pas la difficulté physique des élèves sourds qui freine leur intégration dans des équipes d'entendants, mais un sentiment parfois fort d'appartenance à une communauté sourde qui leur fait préférer ce mode d'organisation.

---

8 Cf. l'article de M.-C. Courteix, G. Gautheron & M. Imberty dans ce numéro 68 du Courrier de Suresnes : Intégration de jeunes adolescents dans une unité pédagogique d'intégration, pp.34-39.

9 Philip C., L'expérience d'une classe intégrée pour adolescents atteints d'autisme au Collège-Lycée de St-Michel de Picpus, in *Revue du C.E.R.F.O.P.*, ouvrage cité.

Au-delà de l'intégration scolaire, les pratiques de l'association sportive offrent une ouverture sur le monde extérieur à l'école et peuvent ainsi contribuer à une meilleure intégration sociale. Citons le cas d'un collégien aveugle qui s'est entraîné toute l'année au cyclisme, en tandem, dans le cadre de l'UNSS. Un voyage itinérant de fin d'année, d'une dizaine de jours, avec des camarades, lui a apporté, outre des bénéfices liés à l'activité elle-même (une plus grande endurance, une meilleure gestion de ses efforts...) un gain d'autonomie dans la vie quotidienne, notamment en devant se déplacer chaque soir dans l'environnement d'un nouveau camping. Parallèlement à l'association sportive, il s'est inscrit à un club de cyclotourisme.

On a pu repérer de nombreuses expériences d'intégration dans le cadre des activités physiques et sportives du collège ou du lycée, mais les chiffres dont nous disposons, concernant les élèves déficients moteurs et les élèves déficients sensoriels, nous indiquent que cette intégration est loin de tous les concerner. On admettra aussi la nécessité de tirer de ces enquêtes des conclusions prudentes : un jugement global sur l'intégration des élèves déficients sensoriels ou déficients moteurs risque d'être réducteur.

Évaluer les bénéfices de l'intégration en éducation physique et sportive exigerait une analyse minutieuse pour dépasser quelques préjugés. Ainsi, une recherche menée par Hélène Burel et Otto Shantz[10] montre qu'un travail en commun en EPS, durant une année, des élèves de SES et des élèves de collège n'a pas amélioré les relations interpersonnelles et les représentations des collégiens à l'égard des élèves de SES. Ces résultats ne doivent pas invalider a priori les témoignages qui s'accordent à juger positive la participation en EPS des élèves de SEGPA au sein de groupes de collégiens. Ils ont le mérite de nous rappeler que les bénéfices attendus de situations d'intégration scolaire ne vont pas de soi. Leur appréciation nécessite de prendre en compte, pour chaque cas particulier, leurs multiples déterminants et de définir des critères d'évaluation.

Comme les bénéfices de l'intégration ont des chances d'être plus facilement atteints si on comprend ce qui y fait obstacle, c'est au repérage des difficultés que nous accorderons maintenant notre attention.

Quelques obstacles à l'intégration en EPS

L'intégration en EPS rencontre des difficultés bien réelles, par exemple les conditions matérielles, qui posent problème, selon l'enquête nationale, à 36% des enseignants accueillant des élèves déficients moteurs ou sensoriels. De même, l'absence de prise en compte, dans la dotation horaire globale d'un collège, de l'intervention des professeurs auprès des élèves de SEGPA est un obstacle majeur. Mais nous limiterons notre

10 Burel H., Schantz O., L'EPS en SES. *Rapport destiné à la Direction des Lycées et Collèges*, Ministère de l'Éducation Nationale, 1988.

questionnement aux difficultés qui, pour réelles qu'elles soient, donnent lieu à des appréciations subjectives et souvent réductrices.

Une hétérogénéité accrue

Parmi les difficultés rencontrées, celles qui concernent l'hétérogénéité du groupe, accrue par la présence d'un ou de plusieurs élèves intégrés, sont très importantes. Que la présence d'un élève handicapé entraîne un bouleversement du programme (pour 11% des enseignants selon l'enquête nationale) ou un ralentissement de la leçon (pour 31%), c'est bien l'hétérogénéité qui pose problème en faisant obstacle à des modalités d'enseignement habituelles. Lors de l'enquête conduite dans le cadre du CNEFEI, l'hétérogénéité apparaissait de loin être la première source de difficulté (citée par 58% des enseignants).

Sans nier le problème posé par la présence d'un élève dont les possibilités sont éloignées de la moyenne, il faut bien admettre que l'homogénéité d'une classe ordinaire est tout à fait illusoire et que la compétence d'un enseignant s'apprécie à sa gestion simultanée et paradoxale du groupe et de chaque élève en particulier. Certes, l'exercice a des limites (effectifs très lourds, conditions matérielles…), mais que l'on peut s'efforcer de faire reculer.

L'attachement à des démarches peu différenciées résulte pour partie d'une méconnaissance de la spécificité des personnes handicapées. C'est ainsi que, pour l'apprentissage de jeux collectifs à de jeunes aveugles, des enseignants envisagent de reproduire des procédures valables pour les voyants : " *il faut que l'enfant puisse s'investir tout de suite dans le jeu, sans que le jeu soit empreint de théorie ou de tracasserie au niveau technique. Je crois qu'il faut qu'il puisse prendre plaisir le plus vite possible, donc qu'il puisse participer au jeu immédiatement après l'explication des règles, après avoir tâtonné*. " Or, pour un élève aveugle, il ne peut y avoir de jeu global sans technique préalable ; et avant même d'acquérir une technique, il lui faut pouvoir se situer dans l'espace du terrain, s'y déplacer, percevoir les trajectoires du ballon et les déplacements des joueurs.

Des enseignants sont conscients que certaines déficiences exigent des stratégies particulières, mais ils n'échappent pas toujours à un jugement trop hâtif, qui englobe aveugles et amblyopes dans la nécessité de recourir à une même démarche pour tous, pertinente sans distinction. Certains affirment, par exemple, que l'acquisition des habiletés motrices implique, pour les élèves amblyopes, de s'appuyer sur le sens tactile, le sens thermique et le sens auditif. Or, si l'on doit favoriser chez l'élève aveugle ces modalités de prise d'information, en y ajoutant les informations proprioceptives qui contribuent au sens kinesthésique, cette stratégie n'est pas adaptée aux amblyopes. Pour eux, il s'agit de privilégier l'exploitation des " restes " visuels.

Cette distinction entre deux catégories de déficience visuelle est un premier pas dans la prise en compte de l'hétérogénéité, mais insuffisant pour rendre compte des particularités individuelles que masque la définition des catégories. En effet, deux

élèves amblyopes dont l'acuité visuelle est identique peuvent être très inégalement gênés selon la situation motrice proposée[11].

Le sentiment d'incompétence de l'enseignant

Les enseignants s'estiment souvent démunis face à de jeunes handicapés parce qu'ils les connaissent mal, sous-estimant notamment leurs capacités. L'étude du CNEFEI montre une corrélation entre la représentation des capacités des élèves amblyopes et des élèves aveugles et l'expérience d'un enseignement de l'EPS auprès d'eux : les enseignants expérimentés les jugent plus actifs et plus imaginatifs que leurs collègues moins chevronnés.

Le sentiment d'incompétence du professeur à l'égard d'un élève est en général d'autant plus élevé que son handicap physique est nettement perceptible. Ainsi, le souhait de formation exprimé par les enseignants à l'occasion de l'enquête nationale concerne davantage la déficience motrice que la déficience sensorielle, alors que des élèves déficients sensoriels peuvent avoir en EPS des difficultés plus grandes que leurs camarades en fauteuil roulant à propulsion manuelle. Il apparaît que l'altération évidente de la locomotion, lorsqu'elle se manifeste par une aide matérielle (fauteuil roulant, cannes, déambulateur...), entraîne des attributions pessimistes concernant les capacités d'une personne. Pourtant, celle qui se déplace debout, mais qui est dyspraxique, sera probablement plus gênée dans des jeux de ballon qu'une autre en fauteuil roulant.

Toutefois, remarquons qu'une singularité de l'apparence physique, même sans altération visible de la motricité, peut provoquer l'inquiétude de l'enseignant. Un professeur évoque les craintes qu'il avait avant de travailler avec des adolescents trisomiques[12] : "*Je ne pourrai pas, c'est ce que je pensais aussi. Est-ce que je vais pouvoir travailler avec eux, m'adapter, faire ce qu'il faut ?* ".

Dans le cas des élèves de SEGPA, les craintes qu'ils inspirent parfois ne tiennent pas à l'écart de leur apparence physique par rapport à la norme. Elles peuvent être dues, en partie, au comportement violent qu'ils font exagérément redouter à certains et au sentiment des professeurs que les démarches d'enseignement dont ils ont l'habitude avec les collégiens sont plus ou moins inadéquates avec eux.

Même les personnes handicapées ne sont pas exemptes de préjugés : elles peuvent douter des performances que certaines d'entre elles sont capables de réaliser. Ainsi, un élève aveugle raconte le scepticisme, exprimé par des camarades nouvellement arrivés dans l'établissement, au sujet de la pratique du basket-ball : " *J'essaie d'expliquer le basket un petit peu, alors on s'est foutu de ma gueule. Ce n'est pas possible des aveugles en basket, c'est impensable ! Ce qui est grave, c'est que des aveugles, dans une école d'aveugles... eux-mêmes ne savent pas.* "

---

[11] L'élève amblyope dont la vision périphérique (indispensable pour la détection du mouvement et l'appréciation globale de l'espace environnant) est altérée sera très gêné dans les jeux de ballon, contrairement à celui dont c'est la vision centrale qui est défaillante.

[12] M.-C. Courteix, G. Gautheron, M. Imberty, article cité.

La sécurité des élèves

Selon l'enquête nationale, les problèmes de sécurité sont cités par 19% des enseignants comme constituant un obstacle à l'intégration. Il est vrai que les activités physiques sont particulièrement propres à susciter chez les adultes des craintes à l'égard des risques encourus par des jeunes handicapés ou malades.

La sécurité physique dépend de facteurs objectifs. Elle est liée à l'environnement, c'est-à-dire aux installations et au matériel utilisé, mais elle est aussi l'objet d'idées reçues. En effet, le danger n'est pas toujours là où on le croit. Dans le cas d'un élève aveugle, le danger est moins grand quand il monte sur la barre supérieure des barres asymétriques, alors qu'il est solidement paré par l'adulte, que dans une situation apparemment plus banale, par exemple lors d'un déplacement dans un gymnase dont les agrès ont changé de place, car les repères spatiaux qu'il s'est construits sont alors modifiés.

La sécurité pose d'autant plus de problèmes à l'enseignant qu'il attribue à l'élève handicapé ou malade une fragilité excessive. La crainte de l'accident est moins fondée sur une appréciation juste de la réalité que sur des apparences trompeuses. Cette crainte semble très liée à l'aisance motrice visible dont témoigne l'élève, notamment concernant la locomotion. Elle a donc des chances, à tort, d'être majorée pour un élève aveugle et minorée pour un amblyope[13].

Une attitude surprotectrice**,** peu propice à la pratique des activités physiques, est souvent partagée par les enseignants qui ont peu d'expérience avec des élèves handicapés. Ainsi que le disait un professeur à propos de jeunes déficients visuels : " *Au départ, il y a une espèce de crainte. On a tendance à être plus proche d'eux,* (...) *à les surprotéger un peu. Au fur et à mesure qu'on les connaît, on a tendance à leur donner plus de responsabilité, à les laisser davantage seuls ; eux-mêmes d'ailleurs le proposent*. " La crainte se nourrit de l'ignorance des capacités réelles des personnes handicapées, mais aussi des réactions affectives qu'elles suscitent.

Les risques (dont il faut rappeler qu'ils sont subjectifs, car il va de soi qu'on ne saurait faire courir un risque réel à un élève) ne sont pas seulement physiques. Il est fréquent d'inférer, à partir de la fragilité physique qu'inspirent les élèves handicapés, une fragilité psychologique qui exige de les mettre à l'abri de situations jugées susceptibles de les dévaloriser, comme celles impliquant une opposition et donc le risque d'être vaincu.

Savoir manifester une audace raisonnée est sans doute encore plus important pour un élève handicapé que pour un élève valide. S'il ne sait pas mesurer les risques liés à son action dans l'environnement et s'il n'a pas appris à les surmonter, il risque de ne pas quitter volontiers son domicile et d'accroître sa dépendance.

---

[13] Certains amblyopes ont une grande fragilité oculaire, qui nécessite la contre-indication des activités pouvant entraîner des chocs ou une hypertension dans la zone céphalique.

Les relations entre élèves

La relation entre élèves handicapés et élèves valides ne représente un problème, d'après l'enquête nationale, que pour 4% des enseignants intégrant des élèves déficients moteurs ou sensoriels.

Les relations entre élèves s'établissent notamment dans le cadre du soutien apporté à un élève handicapé par ses camarades, mais l'aide ne va pas toujours de soi. Si elle est parfois vécue comme pesante par des adolescents ordinaires, ils ne sont pas les seuls à exprimer des réticences. C'est ce que montre la réaction de jeunes amblyopes, las d'être sollicités pour aider un camarade plus lourdement handicapé : " *On n'est pas les cannes blanches des aveugles* (...) *C'est le rôle des profs de s'en occuper* ".

Quand elles se manifestent, les bonnes volontés s'émoussent parfois, comme en témoigne une adolescente aveugle à propos d'une expérience au sein d'une association extérieure à l'école : " *C'était super, mais en fait cela n'a pas marché, parce que les filles n'ont pas voulu m'intégrer dans le groupe. En fait elles me passaient parce qu'il fallait me guider souvent ; elles me passaient de l'une à l'autre : - oh guide la, guide la ! - Elles en avaient marre, alors au bout d'un moment j'ai quitté*. "

Les difficultés de relation entre les élèves intégrés et ceux de la classe d'accueil ne doivent être ni ignorées ni majorées. Il n'est pas possible de dire si elles sont supérieures à celles qui existent entre élèves ordinaires, et elles peuvent s'estomper d'elles-mêmes ou par une régulation attentive de la part de l'enseignant. En tout cas, les difficultés de relation qui peuvent survenir ne doivent pas cacher l'intérêt d'un accompagnement de certains élèves handicapés par des élèves ordinaires, car il est propre à favoriser une compréhension mutuelle et à développer une solidarité qui est une importante finalité de l'éducation.

Certes, il faut être attentif à ce que l'accompagnement ne représente pas un investissement trop conséquent de l'élève " moniteur ". Un enseignant remarque, à propos de son expérience avec une élève aveugle : " *Un professeur seul avec sa classe, ça ne va pas. Il faudrait quelqu'un à ses côtés, parce que les élèves qui s'occupent d'elle, pendant ce temps-là, ils ne font rien*. "

Par ailleurs, on doit s'interroger dans chaque cas sur la pertinence et les modalités de l'aide : " Est-elle nécessaire ? Si oui qui aide ? Pour quelle activité ? Pour quelle durée ? Jusqu'à quel point ? " Un professeur d'EPS a observé que ses élèves trisomiques sont parfois moins autonomes en situation d'intégration : " *Lors de certaines activités que l'on a pu pratiquer uniquement avec eux, ils se débrouillent très bien sans l'aide de personne. Et quelquefois, lorsqu'ils sont en contact avec ces élèves là* (du collège - NDLR), *d'un seul coup on a l'impression qu'ils ne savent plus faire, parce qu'ils comptent sur eux alors qu'ils savent*. "

Les obstacles à l'intégration que nous avons considérés sont moins simples qu'ils pouvaient paraître à première vue. Il est important d'en percevoir les multiples facettes et de lever les résistances qu'ils suscitent, car les a priori concernant les élèves handicapés, malades ou en difficulté peuvent avoir des conséquences fâcheuses : si une représentation exagérément optimiste de leurs capacités peut entraîner une déception

face au constat de leurs possibilités réelles, et en conséquence un abandon des actions engagées à leur égard, une représentation trop pessimiste peut inciter à ne pas prendre en charge des élèves dont les difficultés sont majorées, voire jugées dangereuses pour leur sécurité.

Perspectives pour infléchir les résistances à l'intégration

Les perspectives que nous ouvrirons pour infléchir les résistances à l'intégration en EPS seront limitées à l'information et à la formation de ses acteurs.

S'appuyer sur les textes officiels

La circulaire relative à l'organisation et à l'évaluation des épreuves d'EPS aux examens (baccalauréats, BT, BEP et CAP) pour les élèves handicapés et les inaptes partiels[14], " réaffirme la nécessité de respecter le droit des handicapés physiques et des inaptes partiels à ne pas être exclus et répond à l'obligation de la pratique de l'éducation physique et sportive par tous les élèves ". Elle crée les conditions nécessaires pour que tous, quelles que soient leurs difficultés physiques, puissent subir les épreuves d'EPS aux examens en cours de formation[15].

Le médecin scolaire, ou de la commission départementale de l'éducation spéciale, classe l'élève handicapé, avec son accord et celui de l'enseignant d'EPS, dans une catégorie correspondant à ses possibilités physiques. Il existe par exemple quatre catégories pour les élèves handicapés moteurs pratiquant les activités physiques et sportives en fauteuil roulant et trois pour ceux pratiquant debout. Ainsi, ceux qui se déplacent en fauteuil roulant à propulsion manuelle seront classés dans le groupe F1, F2 ou F3 en fonction de leurs capacités à mobiliser les membres supérieurs et à assurer l'équilibre du tronc. Même les candidats les plus lourdement handicapés, tels ceux qui utilisent un fauteuil électrique ou ceux qui sont aveugles, sont pris en compte.

A tous sont proposées des épreuves adaptées, variables selon la catégorie à laquelle ils appartiennent (pour des élèves en fauteuil électrique : parcours de slalom, tir à la sarbacane...) Des tables de cotation spécifiques, testées à l'échelon national, sont prévues.

Par ailleurs, les épreuves d'EPS aux examens, et donc l'enseignement qui y prépare, ne portent pas uniquement sur la réalisation de performances. La notation intègre aussi des critères concernant la maîtrise d'exécution et les connaissances nécessaires à l'acquisition et à la mise en œuvre des compétences[16].

La maîtrise d'exécution s'exprime par l'habileté du sujet à gérer au mieux ses ressources. Ainsi, celui qui ne réalise qu'une médiocre performance dans une épreuve de lancer,

---

14 Circulaire n° 94-137 du 30-3-1994 (B.O. n°15 du 14-4-1994).

15 Un examen ponctuel est prévu pour les candidats dont les conditions de scolarisation ne permettent pas un contrôle en cours de formation.

16 Circulaire n° 95-253 du 21/95. BO n°46 du 17-11 1988.

parce qu'il n'a pas de force, peut mettre en œuvre une technique de qualité qui lui vaudra une bonne note de maîtrise.

Quant aux connaissances, ce sont celles qui accompagnent la pratique. Elles sont relatives au développement des capacités organiques et motrices, aux activités pratiquées et, au-delà, à la gestion de la vie physique. Elles concernent par exemple la mise en condition physique, l'échauffement, l'entraînement, le développement et la protection des potentiels physiques, la récupération après l'effort, les effets de la sédentarité... Ces connaissances n'appelant pas de qualité physique particulière, leur prise en compte dans la notation ne pénalise pas les élèves handicapés physiques ou malades.

Des textes officiels ont, ces dernières années[17], précisé les conditions de l'autorisation médicale et permis la participation aux cours d'EPS d'élèves qui, auparavant, auraient été totalement dispensés. Le principe de l'aptitude a priori de tous à suivre cet enseignement étant affirmé, le certificat médical est rédigé en termes d'incapacités fonctionnelles et non en termes d'interdictions d'activités physiques. À la dispense se substitue désormais l'inaptitude. Le médecin précisera par exemple si l'incapacité fonctionnelle est liée à des types de mouvement (amplitude, vitesse, charge, posture), d'effort (musculaire, cardio-vasculaire, respiratoire...), à la capacité à l'effort (intensité, durée...), à des situations d'exercice ou d'environnement (travail en hauteur, milieu aquatique, conditions atmosphériques), etc.

Il est important de dédramatiser les contre-indications à l'exercice physique. Elles sont dans l'ensemble bien repérées pour l'ensemble des déficiences et des maladies. Comme elles sont normalement mentionnées avec clarté par le médecin, elles ne doivent pas constituer pour l'enseignant un obstacle à la prise en charge des élèves handicapés ou malades en EPS. Encore faut-il que les médecins soient bien informés sur les textes concernant les certificats médicaux et sur les adaptations des épreuves d'examen.

Faire connaître les potentialités des élèves

Il s'agit d'infléchir les représentations spontanées de fragilité globale et d'incapacité qui s'attachent trop souvent aux personnes handicapées. Beaucoup d'enseignants que nous avons rencontrés expriment leur surprise et leur satisfaction quand ils ont constaté ce que leurs élèves handicapés arrivaient à réaliser. L'expérience a ainsi prouvé à un professeur que de jeunes trisomiques " *peuvent aller beaucoup plus loin que ce que l'on peut penser d'eux* " et que, "*si on regarde bien, quelquefois on du mal à discerner quels sont les élèves de la classe intégrée et quels sont les élèves d'une classe tout à fait normale du collège* ".

La pertinence de l'information tient en ce domaine, comme dans d'autres, à la prudence avec laquelle elle doit être fournie. La réalité est trop complexe pour que l'on puisse réduire la pratique de l'EPS à quelques connaissances sommaires qui tiendraient lieu de prêt-à-porter pédagogique. En l'occurrence, quelques exemples de pratiques physiques

[17] Décret n°88-977 du 11-10-988 (B.O. N°39 du 17-11-1988) et n°92-109 du 30-1-1992 (B.O. n°11 du 12-3-1992). Arrêté du 13-9-1989 (B.O. n°38 du 26-10-1989).

et de niveaux de performance atteints ne sauraient servir de référence absolue. Ainsi la qualité de jeu au basket-ball des élèves aveugles, telle qu'elle a été rapportée[18], n'a pu être obtenue que dans des conditions particulières : les élèves ont bénéficié antérieurement d'une EPS de qualité ; ils possèdent des capacités cognitives qui leur ont permis une bonne représentation de l'espace d'action et une acquisition des habiletés motrices nécessaires ; et ils ont pu construire leurs repères spatiaux en apprenant à jouer dans l'environnement familier et adapté de leur gymnase.

Dans ces conditions, le niveau de jeu atteint est remarquable, mais il serait imprudent de le décontextualiser et d'attendre de tous les élèves aveugles de semblables performances. Si donc l'absence d'information concernant les personnes handicapées maintient des représentations dévalorisantes, inversement il faut se méfier de connaissances ou d'exemples qui, présentés rapidement et sans nuance, aboutissent à conforter des représentations exagérément optimistes concernant les possibilités des personnes handicapées. La déception qui risque de suivre la confrontation à une réalité décevante par rapport à celle imaginée peut avoir des conséquences néfastes.

Promouvoir des démarches d'enseignement adapté

Un enseignement adapté appelle une observation attentive des élèves pour saisir les aspects significatifs de leurs comportements et tenter d'en comprendre les déterminants[19]. Les informations recueillies permettent de prévoir des adaptations individuelles et l'organisation du groupe[20].

Parmi les multiples adaptations possibles, on peut citer celles qui conduisent à moduler la difficulté des tâches en fonction des ressources motrices et organiques de l'élève : la force, l'endurance, les capacités de préhension manuelle et de coordination... D'autres adaptations[21] peuvent concerner les ressources perceptives et cognitives : selon les cas, des balles de couleur vive et contrastées par rapport à l'environnement, ou un peu molles pour se déplacer moins rapidement, peuvent faciliter la prise d'information. Et le traitement des informations adapté aux ressources cognitives des élèves nécessitera par exemple, en sport collectif, des joueurs moins nombreux par équipe et des règles moins complexes.

L'intégration à l'association sportive, dans les activités compétitives qui opposent des jeunes handicapés à des jeunes valides, n'est parfois possible qu'avec des adaptations réglementaires. Ainsi, en tennis de table, pour des élèves déficients moteurs se déplaçant en fauteuil ou debout mais avec l'aide d'une canne, la table peut être divisée en trois zones parallèles au filet. Si la balle rebondit du côté de l'élève handicapé, dans la zone la plus proche du filet, elle est à remettre ; si le rebond se situe dans la zone moyenne, un deuxième rebond de la balle sur la table est autorisé. Il peut aussi être

---

18 Garel J.-P., Siros M., Gomez F., *Enseigner des sports collectifs aux aveugles*, CNEFEI, 1992.

19 On peut regretter que, durant leurs études, les futurs professeurs d'EPS ne reçoivent pas de véritable formation pour enseigner à élèves handicapés. Il est probable que l'enseignement aux élèves ordinaires bénéficierait de l'attention portée à des populations en marge.

20 Cf. Garel J.-P., Gérer un groupe hétérogène, in *Dossier EPS* n° 23, ouvrage cité.

21 Cf. Garel J.P., *Éducation physique et handicap moteur*, Nathan, 1996.

interdit au joueur valide d'envoyer une balle croisée au point de sortir par un côté de la table. Par ailleurs, pour des élèves dont l'équilibre est précaire, les heurts de la table et les appuis qu'y prend le joueur handicapé ne sont pas sanctionnés.

Il peut arriver qu'aucune adaptation ne soit suffisante pour rendre l'activité accessible. C'est ainsi qu'un professeur a renoncé à intégrer des jeunes trisomiques lors des sports collectifs : les informations à prendre en compte en cours de jeu étaient pour eux trop nombreuses et trop complexes pour qu'ils puissent participer avec profit.

Les adaptations ont d'autres limites. Elles sont souvent plus faciles à concevoir et à mettre en œuvre pour les activités individuelles que pour les activités collectives de nature compétitive. Dans ce dernier cas, le jeu, simplifié uniformément pour tous les joueurs de façon à être adapté à l'élève en difficulté, risque de ne plus être assez difficile et motivant pour ses camarades. Les règles peuvent alors être différenciées de façon à ce que les joueurs n'aient pas tous les mêmes droits[22]. Ainsi, seules des passes avec rebond au sol seront adressées par ses partenaires à un élève déficient visuel et ses adversaires n'auront pas le droit de les intercepter

Lors de certaines activités impliquant une opposition, un " handicap " peut être donné au protagoniste le plus efficient pour rétablir l'équilibre. Au judo, par exemple, l'élève valide opposé à un adversaire hémiplégique n'aura le droit de le saisir qu'avec une seule main. D'après les expériences que nous connaissons, la différenciation des règles est bien acceptée par les élèves. Il convient toutefois de veiller à ce qu'elles ne réduisent pas les possibilités d'apprentissage des élèves " ordinaires ". Un cycle entier de basket avec l'obligation, pour les joueurs valides, de restreindre leurs déplacements lorsqu'ils sont porteurs du ballon poserait problème. Il serait plus pertinent de modifier les règles de façon à ce que les valides soient contraints à une plus grande habileté, par exemple en exigeant des passes avec rebond quand elles sont adressées à un élève déficient visuel.

Sachant que les représentations des élèves sont à prendre en compte, il importe que les adaptations n'altèrent pas le sens qu'ils attribuent à l'activité. De fait, les valides peuvent juger que les restrictions qui leur sont imposées les empêchent d'acquérir certaines habiletés et que les transformations apportées à un jeu dénaturent sa pratique. D'un autre côté, on a parfois constaté que le désir des élèves déficients moteurs ou sensoriels de s'approcher au plus près de la norme peut, paradoxalement, les amener à rejeter des adaptations qui, certes, leur donneraient plus de facilité, mais auraient pour inconvénient, selon eux, de les distinguer exagérément de leurs camarades.

Quant aux élèves de SEGPA, ils attendent globalement de l'EPS des activités semblables à celles des autres élèves de leur âge. Par conséquent, les tentatives de certains professeurs de leur imposer des exercices relevant de la psychomotricité, sans signification culturelle et sociale, sous prétexte qu'ils auraient des difficultés particulières auxquelles il conviendrait d'abord de remédier, risquent fort d'être mal reçues.

---

[22] Cf. Garel J.P., ouvrage cité, et Tournebize A., Handicapés moteurs et intégration scolaire, in *Revue EPS*, n°259, 1996.

À propos d'élèves de SEGPA, des professeurs remarquent que les situations d'apprentissage ne doivent pas différer excessivement le but qu'ils assignent à l'activité dans leur représentation spontanée. Le football, par exemple, c'est avant tout et très logiquement, pour eux, une confrontation entre deux équipes qui essaient de marquer des buts. Par conséquent, ils attendent de faire un match : les préalables techniques risquent donc d'être moins perçus comme une nécessité que comme une " prise de tête " relevant de l'obligation scolaire... A contrario, les élèves qui ont bien assimilé la logique de la réussite scolaire sont capables de détours par des tâches laborieuses dont les bénéfices sont moins immédiatement évidents, parce qu'ils savent qu'elles marquent une étape nécessaire pour atteindre des résultats meilleurs ultérieurement. Bien entendu, s'il faut tenir compte des représentations initiales des élèves, il faut travailler à les faire évoluer et ne pas renoncer à des apprentissages exigeants.

Informer et former pour développer l'EPS en amont du collège

La participation aux séances d'éducation physique à tous les niveaux de la scolarité, en particulier dans l'enseignement primaire, et la richesse de l'expérience vécue, sont sans doute un facteur important d'une intégration réussie en EPS. Loin de constituer pour l'élève intégré un champ d'activités inconnues, qu'il pourrait craindre, l'EPS peut alors lui évoquer le souvenir de réussites et de gratifications suffisamment fortes pour susciter son adhésion, et même parfois pour qu'il s'engage à franchir les obstacles qui s'opposent à son intégration : " *C'est l'élève lui-même qui est venu et qui m'a dit : je suis non-voyant ; nous sommes trois dans le lycée, mes camarades sont dispensés, mais moi je tiens à faire de l'éducation physique. J'en ai déjà fait avant. Je ne sais pas pourquoi les autres sont dispensés ; parce qu'ils sont aveugles sans doute et n'ont jamais fait d'éducation physique.* "

La motivation d'un élève handicapé à l'égard de l'EPS doit être d'autant plus forte que la charge de travail scolaire et le temps de rééducation sont parfois un obstacle à sa participation. Les difficultés qu'il peut rencontrer durant sa scolarité, d'ordre moteur, perceptif ou cognitif, et leur retentissement sur son équilibre psychologique mobilisent ses ressources en temps et en énergie. On peut penser que la faible intégration en EPS au lycée, par rapport au collège, est due en partie aux contraintes qu'impose la gestion de ces ressources à un moment du parcours scolaire où se profilent des échéances décisives : les examens et les études qui conditionnent l'insertion professionnelle et l'intégration sociale.

Dans ces conditions, si l'EPS n'est perçue que comme un sympathique divertissement, dont les bénéfices sont sans commune mesure avec ceux attendus d'un travail scolaire sérieux, il y a fort à parier que les dispenses d'EPS continueront d'être nombreuses malgré les textes officiels. Il est vrai que les textes mentionnant des épreuves d'EPS adaptées aux examens donnent l'opportunité de glaner quelques points. Mais le souci utilitaire ne saurait fonder une participation continue et fructueuse.

La motivation ne peut être acquise qu'à travers des expériences d'éducation physique suffisamment riches, par conséquent menées par des enseignants compétents. À cet effet, l'information et la formation des enseignants et de tous les acteurs concernés

gagneraient à être renforcée. En direction des enseignants, une formation complémentaire serait bienvenue pour les instituteurs ou professeurs des écoles qui veulent s'investir dans ce domaine. Quant à la formation des IEN-AIS, une sensibilisation, pour le moins, aux bénéfices et aux démarches de l'éducation physique des élèves handicapés, malades ou en difficulté induirait sans doute quelque bénéfice supplémentaire.

L'information et la formation ne sont pas seules susceptibles de vaincre les résistances à l'intégration. Les conditions matérielles de l'intégration, sa préparation, son inscription dans des projets, son évaluation régulière, sa régulation continue, la collaboration avec ses autres acteurs, sont des facteurs importants de sa réussite.

Il convient aussi de souligner le besoin de soutien des enseignants. L'accompagnement des adolescents intégrés est d'autant plus nécessaire que leur autonomie est réduite, leur sécurité aléatoire et qu'ils sont en difficulté dans l'activité proposée. Ainsi, la natation peut exiger la présence d'une aide permanente. Si cette tâche peut être réalisée par des assistants, voire par des élèves dans certains cas, des enseignants de soutien doivent pouvoir être mobilisés, pour une expertise, un conseil, un suivi, une prise en charge conjointe des élèves. Les besoins ne manquent pas, et leur satisfaction donnerait plus de force aux exhortations à intégrer et à faire évoluer les mentalités.

Bref questionnement sur les finalités de l'intégration scolaire

Dessiner des perspectives pour promouvoir l'intégration n'a de sens que par rapport aux bénéfices que l'on peut en attendre et dont les enquêtes auxquelles nous nous sommes référé donnent quelques exemples.

Les situations d'intégration évoquées, qui rassemblent autour d'une même pratique des élèves handicapés ou en difficulté et des élèves ordinaires, dans un même lieu et dans un même temps, peuvent être propices à l'amélioration des conduites motrices et au développement des relations entre élèves, d'autant plus qu'elles sont pour eux stimulantes. Un professeur travaillant avec des élèves trisomiques remarque que " *lorsqu'ils sont en présence d'une classe du collège, ils sont beaucoup plus motivés. Il y a une émulation que l'on voit nettement. Ils vont beaucoup plus vite, ils veulent faire aussi bien que les autres* ".

Mais une évaluation affinée de l'intégration exige de définir plus précisément ce que l'on vise. Si l'on entend par intégration le processus de liaison entre les membres d'une communauté, l'amélioration des interactions entre élèves est un but important. La communauté ne doit pas être restreinte au collège ou au lycée. Le monde extra-scolaire offre des possibilités de participer à la vie sociale dans le cadre des associations sportives et de loisirs.

Pour des élèves lourdement handicapés, il faut bien reconnaître que l'intégration dans des associations ordinaires est difficile. Les associations sportives réservées aux personnes handicapées sont donc parfois les seules qui leur sont accessibles. C'est ainsi que des jeunes sont engagés avec profit dans des compétitions de foot-fauteuil,

comprenant exclusivement des joueurs dont le fauteuil électrique est le moyen de déplacement habituel. Cette activité entre personnes handicapées, apparemment peu intégrative dans la mesure où elle n'ouvre pas directement sur le monde valide, leur procure du plaisir, l'occasion de sortir de l'établissement scolaire, de rencontrer d'autres personnes et de tisser des liens avec elles. Il serait imprudent de rejeter d'emblée ces pratiques entre soi sans se demander si elles ne favorisent pas une meilleure intégration sociale.

Le concept d'intégration sociale est ici utilisé dans un sens large, qui comprend ce que Martin Soder appelle l'intégration sociétale[23]. Ce sociologue distingue en effet l'intégration sociale, qui se traduit par " l'établissement de liens réguliers et spontanés " conduisant à un " sentiment de faire naturellement partie du groupe ", et l'intégration sociétale, qui s'exprime, pour les personnes handicapées, par une " même possibilité d'accès que les autres aux ressources sociales disponibles ".

La réussite de l'intégration sociale est liée à de multiples compétences : une personne handicapée qui, par exemple, n'a pas acquis une autonomie de déplacement et une confiance en soi suffisantes n'osera guère affronter l'environnement physique qui lui permettrait d'établir des contacts sociaux. Ces compétences sont assises sur des capacités motrices, cognitives, psycho-affectives, relationnelles, dont on doit se demander quels sont les cadres les plus appropriés pour leur développement optimal, en sachant que plusieurs peuvent coexister ou se succéder.

Enfin, on ne saurait se contenter de l'accueil d'élèves handicapés en classe ordinaire sans se demander si on leur offre bien toutes les possibilités d'apprentissage auxquelles ils peuvent prétendre pour développer l'ensemble de leurs potentialités[24]. Les situations d'intégration scolaire ne sont pas une fin en soi. Elles constituent un moyen qui doit pouvoir se décliner sous des formes variées, selon les besoins des élèves, sans exclure des regroupements ponctuels susceptibles de leur permettre d'acquérir des pouvoirs qui, à terme, contribueront à une meilleure intégration sociale.

Cet article a été écrit en s'appuyant sur des enquêtes citées en référence dans le texte et sur des entretiens avec des enseignants d'EPS que nous remercions vivement :

- Antoine Adam, institut des jeunes aveugles, Nancy

- Louis Bussière, collège Les Célestins, Vichy

- Alain Diulin, collège Jean Moulin, Rennes

- Danièle Raymond, « Le parc Saint-Agne », Ramonville Saint-Agne

23 Soder M., « Les chemins de la participation », in *Le Courrier de l'Unesco*, juin 1981, p. 21.

24 On assiste assez souvent, en intégration, à un choix d'activités limité à celles qui ne posent pas trop de problèmes d'organisation et de sécurité. On conçoit mal, par exemple, un élève aveugle intégré lors de jeux collectifs, alors que, avec d'autres élèves dont les capacités sont semblables et dans des conditions adéquates, cette pratique sera pour lui une source de plaisir et de réussite.