

Élèves à BEP (besoins éducatifs particuliers) en EPS à l'école ordinaire : intérêt et limites des types de groupement. La dialectique du singulier et du commun

Jean-Pierre Garel

▶ **To cite this version:**

Jean-Pierre Garel. Élèves à BEP (besoins éducatifs particuliers) en EPS à l'école ordinaire : intérêt et limites des types de groupement. La dialectique du singulier et du commun. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 2018, Éducation physique et sportive et besoins éducatifs particuliers des élèves (81), pp.81-97. hal-02126708

HAL Id: hal-02126708
https://inshea.hal.science/hal-02126708

Submitted on 12 May 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.

Élèves à BEP (Besoins éducatifs particuliers) en EPS à l'école ordinaire : intérêt et limites des types de groupement

La dialectique du singulier et du commun

Jean-Pierre GAREL
Chercheur associé au Laboratoire cultures-éducation-sociétés (LACES EA 4140)
Équipe ERCEP3, Université Bordeaux Segalen

Résumé : On s'interroge ici sur l'intérêt et les limites d'un enseignement de l'EPS aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers selon le type de groupe auquel ils sont affectés pour cette discipline : au sein d'un groupe mixte, avec leurs pairs *ordinaires*, ou d'un groupe spécifique, où ils ne sont qu'entre eux. L'analyse des discours tenus par des acteurs de cet enseignement dans les deux contextes groupaux fait apparaître des effets, mais aussi des objectifs, des mobiles, des démarches et des attitudes plus ou moins opposés et complémentaires. L'examen des différents éléments ainsi dégagés conduit à dépasser des oppositions qui s'organisent autour de deux pôles, la prise en compte du singulier et la prise en compte du commun.

Mots-clés : Commun - EPS - Groupement - Hétérogénéité - Inclusion - Singulier.

Grouping students with special educational needs in physical education : utility and limits
The dialectic of the singular and the common

Summary: The issue here is the utility and limits of grouping students with special educational needs in physical education classes according to the type of group in which they have been placed for physical education: in a mixed group with their "*mainstream*" peers, or in a specific group, where they are only among themselves. The analysis of the discourse of persons involved in teaching in these two group contexts reveals effects, but also goals, motives, approaches and attitudes which are more or less opposite and complementary. The examination of the different elements thus defined can enable us to move beyond the oppositions related to these two solutions, to take into account both singular and common factors.

Keyword: Common - Group - Heterogeneity - Inclusion - Physical education - Singular.

Dans les récents programmes scolaires pour le collège, l'EPS est la seule discipline mentionnée pour ses vertus inclusives, dans une phrase qui s'apparente à un constat mais que l'on peut comprendre comme une injonction : « *elle assure l'inclusion, dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap* ». Pourtant, si les élèves à BEP, particulièrement ceux en situation de handicap, sont de plus en plus nombreux à suivre des cours d'EPS à l'école ordinaire, ce n'est pas toujours parmi les autres élèves. Par conséquent, leur inclusion est relative, notamment au regard d'une caractéristique de l'inclusion avancée par Corbett et Slee, cités par Felicity Armstrong : 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* » (2001, p. 90).

On peut en déduire que les enseignants d'EPS qui ne vont pas dans ce sens ne contribuent pas suffisamment à l'avènement d'une école inclusive. Mais n'ont-ils pas des raisons, à entendre, pour justifier leurs choix de groupement des élèves ? D'évidence, l'EPS est une discipline qui confronte aux limites d'une inclusion totale : une cécité ou une tétraplégie, par exemple, s'accommodent mal d'une participation de la personne qui en est atteinte à certains sports collectifs avec des valides.

Il s'agit donc de s'interroger sur l'enseignement de l'EPS aux élèves à BEP selon le type de groupe auquel ils sont affectés. Quel est pour eux l'intérêt d'un groupe spécifique ? Et quelles en sont les limites ? D'un autre côté, quel est l'intérêt d'un groupe mixte, comprenant un (des) élève(s) à BEP avec son (leur) groupe-classe, ou des élèves scolarisés en Ulis[2] au sein d'une classe ordinaire ? Là encore, quelles en sont les limites ?

À partir des éléments de réponse dégagés de ces interrogations surgira une autre question : dans quelle mesure les interventions de l'enseignant dans ces deux types de groupement sont-elles travaillées par une tension entre deux directions du travail auprès d'un groupe hétérogène : prendre en compte des aspects singuliers de l'élève et s'attacher à lui faire partager ce qu'il a ou peut avoir en commun avec les autres ?

CORPUS MOBILISÉ

La réflexion s'appuiera sur des éléments portant sur le thème de l'EPS avec des élèves à BEP dans les deux contextes groupaux envisagés. Ils sont composés de récits et d'analyses d'expériences de professeurs d'EPS, à travers un mémoire professionnel ou universitaire, un article, une communication lors d'une action de formation continue. Ils comprennent aussi des témoignages d'anciens élèves et des entretiens avec des enseignants, des élèves et des parents en vue de films destinés à la formation d'enseignants[3]. Plus précisément, nous mobiliserons :

- des récits et analyses d'expériences vécues par des professeurs d'EPS avec des élèves obèses, en collège, dans deux contextes différents : avec un élève obèse au sein d'une classe ordinaire, par Ingrid Duhautois (2012) et Christelle Siusko (2010), dans le cadre de leur mémoire professionnel destiné à la certification du

2. Unité localisée pour l'inclusion scolaire.
3. Ces films sont disponibles à l'INSHEA.

2CA-SH[4] ; avec un groupe de 18 élèves obèses, bénéficiant d'un cours spécifique en plus des cours avec leur classe au collège Brassens (Brie-Comte-Robert), par Sylvie Duchesne (2008), lors d'une action de formation continue ;
- le mémoire de master 2 de Justine Colin (2011), qui étudie l'intervention d'un professeur d'EPS auprès d'élèves d'Ulis avec des troubles cognitifs dans deux contextes différents : en groupe spécifique et au sein d'une classe de 6e ;
- un article de Sophie Losfeld (2014), qui présente une démarche d'enseignement avec des élèves à BEP au lycée Ozenne, à Toulouse ;
- les témoignages de personnes avec une déficience visuelle sur leur vécu en EPS en collège et lycée, recueillis et exposés par Christiane Massalaz, membre de la commission *Handicapés visuels* de la Fédération française handisport[5] ;
- trois séries d'entretiens, filmés et retranscrits, menés dans trois collèges auprès de professeurs d'EPS, d'élèves, d'enseignants et de parents. L'une est centrée sur l'EPS avec des élèves présentant, selon les cas, une déficience motrice, un trouble de la santé, ou encore des difficultés d'apprentissage, et qui suivent un cours d'EPS spécifique, en plus, ou non, du cours avec leur classe (collège Georges Braque, à Reims). Une autre porte sur des élèves ayant une déficience motrice, qui ont cours d'EPS en groupe spécifique et en groupe-classe (collège de Trémonteix, à Clermont-Ferrand). Une dernière concerne des élèves scolarisés en UPI[6] pour des jeunes ayant des troubles cognitifs et qui bénéficient des deux types de cours (collège Pierre Mendès France, à Riom).

Par ailleurs, nous ferons référence au film réalisé par l'INSHEA au lycée-Erea Toulouse-Lautrec, à Vaucresson (DVD, 2005), qui accueille un grand nombre d'élèves ayant des déficiences motrices parmi d'autres, valides.

LE GROUPE SPÉCIFIQUE EN QUESTION

Certains des collèges et lycées que nous avons étudiés ont réservé dans l'emploi du temps un créneau horaire pour un cours d'EPS spécifique destiné aux seuls élèves à BEP de l'établissement. Deux principaux cas de figure se présentent. Dans l'un, les élèves sont issus des différentes classes auxquelles ils sont rattachés. Ce cours peut être suivi en plus de celui avec leur classe. Il est parfois qualifié *de soutien*, mais il peut aussi constituer l'unique cours d'EPS d'élèves dont on pense qu'ils ne bénéficieraient pas de la mixité des pratiques. Dans un autre cas, le groupe est constitué des seuls élèves scolarisés en Ulis.

Avec ce type de cours, les professeurs entendent apporter des réponses à des besoins particuliers qu'ils jugent difficiles à satisfaire au sein du groupe-classe. En raison du nombre réduit d'élèves qui y participent, ils peuvent porter une attention accrue à chacun, personnaliser les contenus et la démarche d'enseignement.

4. Examen pour enseigner à des élèves du second degré ayant des besoins éducatifs particuliers.
5. Témoignages présentés lors d'une réunion de cette commission le 5 novembre 2005, à partir d'un document intitulé *Les déficients visuels en intégration scolaire*.
6. UPI (Unité pédagogique d'intégration), devenue Ulis.

Les Apsa (Activités physiques, sportives et artistiques) pratiquées

Ce sont parfois des activités classiques (basket, arts du cirque, etc.), mais très souvent des activités spécifiques :

- issues d'une pratique fédérale[7], certaines étant propres aux personnes en situation de handicap (course en fauteuil manuel, slalom en fauteuil électrique), d'autres pas, mais développées dans le champ sportif du handicap (tir à l'arc, tir à la sarbacane) ;
- inventées par des professeurs d'EPS, peu répandues et adaptées à un type de déficience particulier : biathlon ;
- adaptées à des élèves sans déficience physique, à proprement parler, mais aux capacités physiques réduites par un trouble de la santé et par un surpoids ou une obésité : marche intense ou marche régulière ;
- classiques, mais que l'on peut considérer comme spécifiques dans la mesure où elles ne sont pratiquées que par des élèves à BEP de l'établissement scolaire. Par exemple, au collège Georges Brassens : marche nordique, jeux traditionnels, aquagym, renforcement musculaire avec des bandes élastiques, tai-chi-chuan.

Les activités pratiquées durant les cours spécifiques sont choisies par les professeurs de façon à être adaptées aux possibilités des élèves et à avoir sur eux un effet possiblement mobilisateur. Le choix d'Apsa « *susceptibles de provoquer une adhésion* (des élèves) *au projet* » (Duchesne, *op. cit.*, p. 36) s'explique par le fait que nombre des élèves en question n'ont pas vécu dans cette discipline des expériences très gratifiantes, certains en étant dispensés jusqu'alors et d'autres y ayant rencontré des difficultés.

Intérêt du groupe spécifique

L'engagement des élèves dans la pratique d'Apsa au sein de ce groupe se traduit par une chute considérable du taux de dispense d'EPS au baccalauréat (Losfled, *op. cit.*), mais la perspective de l'examen n'est pas la seule motivation, puisque l'on retrouve au collège Georges Braque une diminution considérable des dispenses (Garel, 1999). Au collège Georges Brassens, l'inscription de 16 élèves sur 18 à l'association sportive et/ou à un club marque une progression de 100 % par rapport à l'année précédente et constitue un autre indicateur de cet engagement.

Les professeurs insistent sur la dominante du travail réalisé en groupe spécifique : la motricité et les apprentissages auxquels elle donne lieu. Pour Fabienne, professeur au collège Pierre Mendès France, « *il est important de garder la séance d'une heure où les élèves se retrouvent seuls entre eux, c'est-à-dire uniquement l'UPI, faire des activités qui sont plus dirigées sur le niveau proprement moteur, qui sont moins intéressantes pour les élèves des autres classes* » (DVD, 2001). Même appréciation pour J. Colin. Selon elle, « *l'un des intérêts principaux de l'EPS pour les élèves de l'Ulis* (dans le cadre du groupe spécifique) *concerne la dimension motrice de l'activité* » (*op. cit.*, p. 128).

S. Duchesne parle d'une amélioration des distances parcourues et des temps réalisés sur une distance donnée par les élèves, en donnant pour exemple les performances

7. En l'occurrence, il s'agit de la Fédération française handisport.

en marche nordique et en aquagym associée à l'aquapower, qui marquent une évolution très positive entre la première et la sixième séance.
Les bénéfices ne s'apprécient pas qu'en termes quantitatifs. Pour des élèves dont les altérations corporelles s'accompagnent parfois de souffrance physique et de mésestime de soi, les adaptations possibles dans ce groupe peuvent faire de l'EPS une source de plaisir et de gratifications (Losfeld, *op. cit.*, Garel, 2010).
Ce qui est vécu et appris en groupe spécifique peut être un facteur d'intégration dans le groupe-classe : « *Les élèves de l'Ulis développent, lors du créneau "EPS spécifique"* […] *des compétences motrices qui leur permettent d'être autonomes lorsqu'ils pratiquent l'"EPS en classe d'inclusion". Ainsi, ils arrivent en classe de 6e avec une légère avance en ce qui concerne les apprentissages moteurs* (ce qui) *permet de mettre ces élèves en confiance. Ainsi, ils ne sont pas dévalorisés aux yeux des autres élèves et cette démarche permet de développer les capacités de socialisation des élèves.* » (Colin, *op.cit.,* p.132).
De leur côté, des élèves évoquent les apports du travail effectué en groupe restreint : « *La séance de soutien ça peut nous aider, pour ceux qui ont des difficultés comme moi...* », estime Kevin (DVD, 1999). Sylvain est plus explicite : « *on n'est pas beaucoup, elle* (le professeur) *nous explique mieux. J'apprends plus de trucs* » (DVD, 2003).
La pertinence du cours spécifique tient aussi au sentiment éprouvé par certains élèves qui ont souvent été dispensés d'EPS auparavant de ne plus être exclus de cette discipline, d'être en quelque sorte comme les autres, ce qui est paradoxal puisqu'ils sont l'objet d'un traitement à part. Selon le père d'Élodie, par exemple, l'importance de l'EPS pour sa fille, qui ne participe qu'au cours spécifique du collège Georges Braque, tient à ce qu'« *elle fait de l'éducation physique comme tout le monde et que ça l'aide pour s'affirmer comme ses autres camarades* » (DVD, 1999).

Ses limites

Les élèves qui sont dans ce type de groupe sont parfois si différents les uns des autres que l'individualisation de l'enseignement est extrême, au point que l'on n'y rencontre pas de projet commun autour d'une même activité. S'y côtoient par exemple, au collège Georges Braque, des élèves se déplaçant, selon les cas, en fauteuil électrique, en fauteuil manuel, avec une canne anglaise, sans aide matérielle mais avec lenteur en raison d'une forme de myopathie, plus une élève avec une maladie cardiaque, et un dernier sans déficience avérée mais d'une très grande maladresse.
Quant au groupe décrit par S. Losfeld, il comprend, pour une année entière, des élèves de Terminale souffrant de cardiopathie, de la maladie de Charcot, d'algodystrophie, d'anorexie ou de phobie scolaire, plus des élèves qui y sont inscrits pour une partie de l'année et qui présentent des pathologies également diverses : scoliose, dyspraxie, épilepsie, spasmophilie et rhumatisme articulaire aigu.
Dans ces conditions, il ne va pas de soi de maintenir une activité partagée. Or, en mettant l'accent sur l'individualisation, on risque de les éloigner d'expériences et de savoirs communs. On néglige aussi les interactions entre les élèves. En outre, la (sur)protection dont ils sont parfois l'objet ne les prépare guère au monde ordinaire : « *ils sont bien pouponnés quand même en Ulis. S'ils se retrouvent dans un milieu*

avec plein de monde […]. *Qu'ils soient quand même un petit peu armés quoi* », estime Olivier, leur professeur d'EPS (Colin, *op.cit.*, p. 128).
Le groupe spécifique est présenté comme favorable aux apprentissages. Mais si des tâches et des entraînements peuvent en effet être effectués avec succès de façon isolée, nombre d'apprentissages de l'EPS impliquent des interactions, bien sûr dans les jeux et les sports collectifs et dans des activités duelles, mais aussi dans des activités physiques artistiques, qui donnent lieu à des projets collectifs, et dans des activités individuelles appelant de l'entraide (escalade), l'élaboration et l'évaluation de productions motrices (gymnastique), des observations et des réflexions partagées. Tous ces engagements de l'élève l'inscrivent dans le fonctionnement du groupe et contribuent à son accomplissement. En EPS, comme dans les autres disciplines, « *on n'apprend pas tout seul* » (Cresas, 1987).
Parfois, le groupe spécifique présente une homogénéité suffisante pour mettre en place des activités donnant lieu à des interactions. Il en est ainsi lorsqu'il ne comprend que des élèves obèses, comme au collège Georges Brassens, ou bien des élèves d'une même Ulis, par exemple rassemblant des adolescents ayant des troubles cognitifs. Mais, même dans ce cas, l'homogénéité est relative, ainsi que le remarque J. Colin : « *Si l'élève trisomique a des difficultés d'ordre moteur, ce n'est pas du tout le cas de l'élève déficient mental pour qui ce sont davantage la compréhension des consignes et leur mémorisation qui font défaut. De même, si l'élève autiste a des difficultés au niveau affectif et refuse le contact humain, c'est l'inverse que recherche l'élève trisomique.* » (Colin, *op. cit.*, p. 18).
La catégorisation des personnes en situation de handicap peut laisser croire que celles faisant l'objet d'une même désignation (infirmes moteurs cérébraux, paraplégiques, aveugles, etc.) ont des capacités semblables. Or, les altérations organiques sont diverses, et d'autres facteurs d'hétérogénéité s'y ajoutent, comme la nature congénitale ou acquise d'une déficience, par exemple visuelle, les ressources cognitives et psychologiques de la personne, l'éducation plus ou moins stimulante dont elle a bénéficié, plus généralement les expériences qu'elle a vécues et la situation présente dans laquelle elle se trouve.
Dans tous les cas, une limite du cours spécifique est de priver ses participants des interactions avec leurs pairs *ordinaires*, des stimulations qui en résultent et des perspectives qu'elles ouvrent en termes de participation sociale. En conséquence, les élèves à BEP peuvent avoir le sentiment d'être mis à l'écart, en somme d'être exclus. Dans ce sens, Marie-Ange, ancienne élève de l'UPI de Riom, qui présente une déficience intellectuelle, confie : « *J'aime mieux être avec les autres* (pour les cours d'EPS, plutôt qu'entre élèves de l'UPI - NDLR) *sortir un peu de mon monde. Nous, on aimerait beaucoup mieux sortir plus souvent avec eux.* » (DVD, 2003). On voit là que le ressenti des élèves face à leur participation à un groupe spécifique est variable, générant un sentiment d'inclusion pour les uns et d'exclusion pour d'autres.
Enfin, la mise en place d'un cours spécifique se heurte à des contraintes d'emploi du temps quand les élèves à BEP sont répartis dans plusieurs classes. Leur participation à ce cours suppose en effet de libérer leurs classes sur le créneau horaire réservé (Losfeld, *op. cit.*).

LE GROUPE MIXTE

Le groupe mixte réunit des élèves à BEP avec les autres. C'est le cas lorsqu'ils suivent le cours d'EPS avec leur classe, et aussi quand, scolarisés en Ulis, ils sont accueillis dans une classe ordinaire pour cet enseignement.

Les Apsa pratiquées

Les activités classiques sont adaptées de manière à favoriser une pratique partagée par les élèves à BEP et les élèves ordinaires. Par exemple, une différenciation du règlement permet à un élève en fauteuil manuel de jouer au basket-ball avec des valides. Et des adaptations de la course d'orientation rendent cette activité accessible à des élèves obèses. Ainsi, le parcours conçu à l'intention de Mélanie par I. Duhautois est plus court, et pour éviter des pressions et surcharges traumatisantes au niveau des articulations des membres inférieurs, le terrain choisi est plat. Par ailleurs, la marche est substituée à la course et Mélanie peut faire si besoin des pauses.
Pour sa part, C. Siusko différencie la pratique de la boxe française pour en permettre l'accès à Rachid, en situation d'obésité. Pour lui comme pour les autres, il s'agit de travailler la même compétence que ses camarades. Sachant que les transferts de poids le mettent en difficulté, C. Siusko privilégie le travail en ligne basse avec les pieds et les techniques de poing. Les assauts se déroulent dans une zone et dans un temps réduits.
À côté des activités classiques, d'autres sont spécifiques, le plus souvent pratiquées par les élèves à BEP parallèlement aux activités dans lesquelles sont engagés leurs camarades. Les professeurs du lycée Toulouse-Lautrec ont ainsi inventé des Apsa adaptées à leurs élèves ayant des déficiences motrices (DVD, 2005 ; Dizien et Dizien, 2015). Elles sont élaborées avec le souci de respecter autant que possible la logique interne des Apsa classiques dont elles sont inspirées et de mettre en jeu des savoirs communs, par exemple :

- La gym-fauteuil (gymnastique en fauteuil roulant). Comme pour les valides, elle comprend des figures, cotées selon leur difficulté, qui sont composées de rotations, d'équilibres sur deux roues, etc., et dont l'enchaînement est évalué sur des critères de la gymnastique (rythme, continuité, etc.).
- La course d'obstacles en fauteuil roulant, avec des cordes disposées sur le sol à la place des haies. Il s'agit de lier des courses avec des impulsions, ici effectuées par une poussée des mains sur les mains courantes du fauteuil afin de décoller les petites roues avant du fauteuil lors du franchissement.
- Le *saut* en longueur en fauteuil, sans saut réel, mais où l'on retrouve une course d'élan rapide et accélérée, enchaînée avec une impulsion dans une zone d'appel précise.

Intérêt du groupe mixte

Comme on vient de le voir, dans la mesure où la pratique d'une Apsa est suffisamment différenciée pour être partagée par des élèves aux possibilités éloignées, le groupe mixte offre à tous et toutes l'opportunité d'acquérir des savoirs communs, au-delà d'expressions motrices parfois très singulières.

Mais c'est la socialisation qui constitue pour les enseignants l'intérêt majeur du groupe mixte. Analysant le travail mené conjointement avec des élèves de 6e et des élèves d'Ulis sur le thème du cirque, Olivier juge que « *les bénéfices possibles en termes de socialisation des élèves constituent un intérêt indéniable de l'EPS. Être intégré dans un groupe de travail et s'organiser pour réaliser un projet collectif commun nécessite de l'investissement de la part de tous les élèves* » (Colin, *op. cit.*, p.128).
Les professeurs s'accordent à penser que pouvoir partager avec les autres une même activité est un facteur d'inclusion. I. Duhautois souligne que, grâce aux adaptations prévues pour la course d'orientation, Mélanie a la « *possibilité de se mesurer aux autres malgré le handicap et la différence et de vivre la notion de «* course *» (qui est une spécificité de cette Apsa) tout en marchant* » (2012, p. 22). Se référant à Françoise Dolto, selon qui, à l'adolescence, « *on cherche à s'identifier, à être pareil aux autres* », le professeur estime bénéfique « *le fait de proposer à Mélanie les mêmes situations que celles proposées à la classe, en ayant juste quelques adaptations* (*op. cit.*, p. 24).
L'intérêt de partager une même activité ne s'arrête pas là. Pour I. Duhautois, il s'agit d'« *inclure Mélanie en EPS, dans l'activité mais aussi au sein du groupe-classe afin qu'elle se sente bien et prenne plaisir à faire du "*sport*". Et ceci dans la perspective qu'elle réinvestisse cela dans sa vie physique d'adulte, d'autant plus que cela est bon pour sa santé* » (*op. cit.,* p. 19).
L'inclusion est favorisée par des situations impliquant des interactions entre élèves et soigneusement adaptées pour leur convenir. En boxe française, C. Siusko regroupe les élèves par trois sur un critère d'affinité afin d'établir un climat de confiance. Selon J. Colin, la constitution d'un petit groupe dans lequel est intégré un élève à BEP fait l'objet d'une grande attention de la part d'Olivier. Lors de la pratique du jonglage, il veille à ce que chacun des élèves de l'Ulis soit avec des partenaires qui le prennent convenablement en compte. Si besoin, il change l'élève de groupe, comme Myriam : « *Ça marchait pas trop* […] *parce que Myriam elle dit rien, elle est dans son coin et ils allaient pas la rechercher régulièrement* […]*. Ils étaient vraiment axés sur leurs performances, et Myriam ça les gênait un petit peu. Donc* […] *je l'ai mise dans un autre groupe. Mais ça, il faut qu'ils soient volontaires.* » (Colin, *op. cit.*, p. 97).
Par ailleurs, évoluer parmi les autres permet aux élèves à BEP de quitter leur milieu plus ou moins protégé, de s'adapter à un environnement moins attentif à leur personne et de se préparer à évoluer en milieu ordinaire. Pascale, professeur au collège Georges Braque, est consciente de la difficulté que ça peut représenter pour certains élèves, mais aussi de l'intérêt d'un tel contexte de travail : « *Difficile d'être au milieu d'un groupe dynamique, mais ces enfants-là vont devoir plus tard travailler avec d'autres personnes, dans une vie professionnelle, de loisirs. Je crois que c'est important de les confronter à un public qui n'est pas toujours le plus gentil ; important qu'ils baignent dans une ambiance où il y a du monde autour d'eux qui les prend en considération sans s'arrêter systématiquement sur leur handicap.* » (DVD, 1999).
Du côté des élèves, le groupe mixte répond au souhait exprimé par plusieurs d'entre eux. Comme Marie-Ange, Alexandre préfère le cours ordinaire (DVD, 1999).

Porteur d'un spina bifida[8], se déplaçant avec une canne anglaise, et donc handicapé dans certaines activités, il justifie le choix de ce cours par le fait qu'il y retrouve ses camarades de classe. Pourtant, le cours spécifique lui donne l'opportunité de pratiquer des Apsa bien adaptées à ses possibilités, notamment le tir à l'arc, qu'il apprécie au point d'envisager de le pratiquer en club.

Lise (interviewée par Christiane Massalaz), atteinte de cécité, privilégie également le travail avec ses camarades voyants. Elle a suivi les cours d'EPS dans deux contextes différents, entre aveugles, et avec les élèves de sa classe. C'est ce second contexte qu'elle valorise : « *Au lycée, c'était juste entre aveugles, on n'était plus avec les voyants, chose regrettable car l'ambiance était plutôt bonne dans le lycée et dans notre classe. Après, j'ai repiqué ma seconde dans un autre lycée. Je dois dire que je m'y sens vraiment bien, je suis la seule aveugle et l'ambiance est vraiment extraordinaire, je ne me sens pas rejetée ni par les profs ni par les autres élèves. Là, on essaie de me faire faire le maximum de ce que je suis capable de faire.* »

Quant à Antony, retrouver ses camarades dans le temps de l'EPS est la raison qui l'a conduit à vouloir suivre cet enseignement alors qu'auparavant il en avait toujours été dispensé (DVD, 1999). Être avec les autres, les camarades valides fréquentés au quotidien, est pour ces jeunes un mobile qui les conduit à privilégier l'EPS au sein de leur groupe-classe, d'autant plus qu'être avec les autres c'est être plus ou moins comme eux (Garel, 2015a).

Vivre ensemble en EPS, à partager travail, jeu et émotions, peut contribuer à lever des préjugés qui font obstacle au sentiment d'appartenance à une communauté. Mathieu, élève de 6e au collège Pierre Mendès France : « *Il y en a dans notre classe qui avaient une vision d'eux* (les élèves de l'UPI présentant une trisomie), *avant, pas très bien. Et maintenant, ça va mieux. En fait, en début d'année, quand on est arrivés en 6e, on évitait de les approcher.* » (DVD, 2001).

Des bénéfices à relativiser

De façon générale, gérer un groupe hétérogène et dont l'effectif est élevé pose problème aux enseignants. Quand l'hétérogénéité est accrue par la présence d'élèves à BEP, les difficultés redoublent, au point, écrit S. Losfeld à propos d'une classe de Terminale, que « *la proposition de plusieurs protocoles d'évaluation a entraîné la cohabitation* […] *d'un grand nombre d'élèves préparant des épreuves différentes* » (*op. cit.*, p. 127). Elle dit avoir « *encadré dans un même créneau du demi-fond (3 X 500 m), de la marche intense (3 X 800 m), de la marche régulière (4 000 m), de la course en fauteuil manuel, du tir à la sarbacane et du slalom en fauteuil électrique !* » (*ibid.*).

Fabienne témoigne de son expérience d'enseignante avec un groupe mixte comprenant des élèves avec une déficience intellectuelle, au collège Pierre Mendès France : « *Les limites de l'intégration, moi je crois qu'elles viennent du fait de la gestion d'une très, très grande hétérogénéité des élèves* […], *du fait que les UPI sont quand même des élèves qui sont en grande difficulté motrice, disons en plus grande difficulté motrice que les élèves ordinaires* » (DVD, 2001). Plus loin, elle relativise

8. Lésion médullaire due à une malformation congénitale.

la différence entre les élèves de l'UPI et les autres : « *Quelquefois, les élèves de l'UPI nous surprennent par leurs possibilités physiques, ce n'est pas le cas de tous évidemment, mais certains élèves, on pourrait dire, ont les mêmes capacités que des élèves de sixième* […] *Alors, les problèmes que l'on peut rencontrer avec les élèves de l'UPI, c'est surtout une très grande hétérogénéité de niveaux.* » (*ibid.*).
Une limite nette au partage d'activités tient à la totale incapacité physique de certains élèves dans une situation donnée. Par exemple, un jeune tétraplégique en fauteuil électrique, ou un autre, aveugle, ne peuvent pas trouver une place suffisamment gratifiante dans la pratique du volley-ball. Dans ces cas, et dans d'autres où une contre-indication médicale n'autorise pas une différenciation satisfaisante de l'activité, il est courant que les élèves concernés pratiquent une activité différente, à côté de leurs camarades. L'individualisation de l'enseignement, qui met l'élève à l'écart des autres, peut donc apparaître en situation d'intégration, et pas seulement dans un groupe spécifique. Par conséquent, il est hâtif d'attribuer dans tous les cas des vertus socialisatrices au regroupement des élèves à BEP avec des élèves ordinaires[9]. Cela dit, l'individualisation demeure une réponse pertinente quand il n'est pas possible de différencier une activité de manière à permettre à chacun d'y participer à sa mesure (Garel, 1999).
Tous les élèves à BEP ne bénéficient pas d'une attention à leurs singularités au sein du groupe-classe, que ce soit sous forme de différenciation ou d'individualisation. Ainsi, au témoignage de Lise, rapporté plus haut, très satisfaite de ses cours d'EPS avec des voyants car manifestement prise en compte par les enseignants comme par ses camarades, on peut opposer les récits d'expériences d'intégration mal vécues par des adolescents aveugles (Garel, 2007) parce qu'ils étaient soumis, sans adaptation, aux mêmes tâches que les voyants.
Par ailleurs, nous avons noté le désir d'élèves à BEP d'être comme les autres, lié à celui d'être avec eux. Expression intéressante de la sociabilité, il n'a pas que des avantages, quand il se manifeste par le refus de traitements singuliers qui auraient pour un élève l'inconvénient de mettre en évidence une différence personnelle qu'il souhaite cacher, quand bien même l'adaptation qui lui est proposée lui permettrait une meilleure réussite (Losfeld, *op. cit.*).
Enfin, les relations d'élèves à BEP avec les autres peuvent être compliquées, au point de questionner la pertinence d'un groupe mixte dans certains cas. Ainsi, des jeunes scolarisés en IME (Legrand, 2013), et d'autres en Segpa (Garel, 2001), n'ont pas vécu en EPS des relations positives avec les élèves de la classe de sixième qui les accueillait. Il ne suffit pas de vivre ensemble pour créer du lien social. On doit donc relativiser les vertus inclusives de l'EPS. Loin d'être données d'emblée, elles sont à construire.

9. On remarque que des élèves, comme Julie (DVD, 1999), préfèrent rester en cours d'EPS avec leur classe, bien qu'y menant une activité à part.

CONJUGUER LA PRISE EN COMPTE DU SINGULIER ET DU COMMUN

L'analyse de l'intérêt et des limites des deux types de groupement envisagés permet de dégager des éléments dont la prise en compte est susceptible de contribuer à la réussite des élèves. Ils se présentent par couples autour des thèmes suivants : les objectifs (apprentissages moteurs et socialisation), les attitudes (bienveillance et exigence), les démarches d'enseignement (différenciation et individualisation ; différenciation et normalisation), les mobiles (qui conduisent un élève à préférer un groupe à un autre), et aussi la démarche d'enseignement au regard d'un objectif (individualisation et socialisation).

Les éléments ainsi mis en regard sont infiltrés par une opposition, voire une complémentarité, entre le singulier et le commun. Le dépassement des oppositions met en jeu une tension entre deux pôles appelés à se conjuguer par un accent porté plus ou moins sur l'un ou sur l'autre : d'une part la prise en compte du singulier, de l'individu et de son accomplissement personnel, d'autre part la prise en compte du commun, de ce qui est ou peut être partagé, en l'occurrence de ce qui relie, ou peut relier, les élèves entre eux, afin de contribuer à leur inclusion et leur participation sociale.

La prise en compte du singulier se trouve bien sûr dans l'attention à la différenciation et aux mobiles, mais aussi dans les apprentissages moteurs, centrés sur le développement de l'individu, dans la bienveillance l'égard de la personne, et dans l'individualisation. Quant à la prise en compte du commun, elle se situe du côté de la socialisation, de l'exigence, de la normalisation, et aussi, paradoxalement, de la différenciation, dans la mesure où elle s'attache à ce que les élèves accèdent à des APSA et à des savoirs communs, même si c'est à partir de chemins particuliers.

À travers une réflexion sur le dépassement des oppositions, il s'agit de comprendre que le traitement de l'hétérogénéité des élèves, dont relève le choix des modalités de groupement, mobilise quantité d'éléments dont le sens, les relations qu'ils ont entre eux et les effets forment un ensemble complexe qui invite à rejeter des jugements et des décisions simplistes.

Apprentissages moteurs et socialisation

Affirmer que « *la répartition entre* "EPS spécifique" *et* "EPS en classe d'inclusion" *participe de la réussite du projet* » (Colin, *op. cit.* p. 132) met en évidence la complémentarité des deux contextes d'enseignement. La séance en groupe mixte, « *c'est essentiellement sur la socialisation* », dit Olivier (*ibid.*, p. 128), alors que « *l'un des intérêts principaux de l'EPS pour les élèves de l'Ulis concerne la dimension motrice de l'activité* » (*ibid.*), centrée sur l'élève et ses ressources au regard des contenus d'apprentissage. Par conséquent, « *les deux séances sont complémentaires et permettent de jouer sur ces deux pôles* » (*ibid.*).

Leur complémentarité peut aussi s'analyser en termes d'effets réciproques, d'une séance sur l'autre. Il est apparu que, si la séance spécifique a surtout des effets en termes d'apprentissage moteur, elle peut concourir à la socialisation quand les apprentissages qu'elle permet concourent à mieux participer aux activités en milieu ordinaire. Inversement, le groupe mixte peut contribuer aux apprentissages moteurs.

Maintenant, il serait imprudent d'avancer que le travail en groupe spécifique a toujours des bénéfices supérieurs au groupe mixte dans le domaine des apprentissages moteurs et que le travail en groupe mixte est systématiquement plus riche de socialisation. Nous avons vu que la coprésence dans un même groupe ne garantit pas des relations positives entre ses membres, et d'un autre côté qu'un groupe spécifique n'offre pas toujours les meilleures conditions de progrès moteurs, dès lors que l'individualisation des pratiques y domine dans les nombreuses activités où des interactions sont porteuses de progrès.

Bienveillance et exigence

Le groupe spécifique offre un contexte de travail protégé, où les élèves peuvent bénéficier d'une attention bienveillante. Olivier est allé jusqu'à évoquer des élèves qui y sont « *pouponnés* ». Pour sa part, le groupe mixte ne permet pas une même attention, ne serait-ce qu'en raison d'un nombre plus élevé d'élèves, mais cette relative distance n'est pas sans intérêt. Selon Pascale, dans une perspective inclusive il est bien de « *les* (les élèves) *confronter à des choses qui ne sont pas moelleuses, individualisées, tout le temps* » (DVD, 1999). En même temps, Pascale essaie de prendre en compte au mieux leurs besoins particuliers, et donc de moduler exigence et bienveillance pour tous les élèves, sans distinction : « *On les regarde autrement, on a par moment d'autres exigences, on a une autre tolérance.* » (*ibid.*).

Individualisation et différenciation

L'individualisation de l'enseignement s'opère au risque d'une « *sur-attention particulariste aux différences* » (Bonnéry, 2009) qui aboutit à entraver les progrès de l'élève et à l'assigner à sa différence. Par conséquent, maintenir ou produire du commun tout en étant attentif aux singularités implique de privilégier une différenciation de l'enseignement qui soit distincte de l'individualisation (Garel, 2016). Si la différenciation « *est la prise en compte de chaque individu, elle n'induit pas une approche individuelle mais une manière d'accompagner l'individu au sein d'un collectif* » (Feyfant, 2016). Malgré tout, l'individualisation peut s'avérer positive lorsque les incapacités de l'élève ne permettent pas de différencier une activité commune de façon satisfaisante.

Individualisation et socialisation

En maintenant un élève à l'écart des autres, l'individualisation s'oppose *a priori* à la socialisation. Pourtant, paradoxalement, elle peut y contribuer, dès lors que les compétences acquises dans ce contexte peuvent être investies lors d'une pratique mixte et accroître les chances d'une participation sociale réussie dans le domaine des loisirs sportifs (Garel, 1999).

Normalisation et différenciation

Une figure de la normalisation se manifeste par l'absence de prise en compte de la diversité des élèves, en les maintenant dans des normes censées les réunir mais qui, en fait, font obstacle à l'inclusion. Les propos des personnes aveugles scolarisées en milieu ordinaire, rapportés par C. Massalaz (Garel, 2007), témoignent

de cette « *indifférence aux différences* », selon la formule de Pierre Bourdieu. La normalisation peut aussi s'exercer par des interventions focalisées sur les manques de l'élève pour le rendre conforme à ce qui est estimé être la norme. Dans le domaine des activités physiques, elles donnent lieu à une approche rééducative (Dugas et Moretton, 2012).
A contrario, la normalisation peut être entendue positivement (Wolfensberger, 1972). Elle se traduit alors par des actions qui permettent aux personnes en situation de handicap de ne plus être discriminées, de participer, comme les autres citoyens, aux différents domaines de la vie sociale, concernant l'école, les loisirs, les sports, la culture, etc. En EPS, cette normalisation s'exprime notamment par la volonté d'engager les élèves à BEP dans des Apsa, c'est-à-dire dans des pratiques sociales connues, qui sont sources de progrès, de reconnaissance et de participation sociale, plutôt que de les cantonner dans des pratiques paramédicales (Garel, 2006). Mais l'accès réussi à ces Apsa est souvent conditionné par une différenciation des modalités de pratique.

Préférence de l'élève pour le groupe mixte ou spécifique

Des élèves expriment une préférence pour le groupe mixte, que ce soit pour y retrouver leurs camarades de classe ou pour être avec « *les autres* », sortir de l'entre-soi de l'Ulis. D'autres inclinent pour le groupe spécifique, afin, notamment, de développer des compétences personnelles propres à l'EPS. Mais les préférences peuvent être ambivalentes.

CONCLUSION : L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES ÉLÈVES, AU CŒUR DE LA TENSION ENTRE LE SINGULIER ET LE COMMUN

Lorsqu'un élève a des difficultés si importantes en EPS qu'elles limitent considérablement le partage d'activités avec ses camarades, la question de le maintenir au sein de sa classe se pose. Tout doit être fait pour qu'il y demeure avec profit, mais on ne peut exclure qu'il participe aux cours d'EPS uniquement dans un groupe spécifique, en prenant en compte son avis.
Si un enseignement à part ne se substitue pas à l'enseignement en groupe mixte, s'il s'y ajoute pour répondre à des besoins particuliers, on peut n'y voir que des bénéfices. D'un autre côté, l'intérêt des pratiques partagées porte à en élargir le champ, par des différenciations bien comprises qui en accroissent l'accessibilité (Garel, 2016, 2017a), jusqu'à aboutir à des Apsa innovantes, dues à des enseignants davantage concepteurs de leur métier qu'exécutants et dont l'action s'inscrit dans la dynamique d'un collectif (Dizien et Dizien, *op. cit.* ; Bourgoin, 2015 ; Garel, 2017b ; Valet, 2015).
Dans la perspective de favoriser les pratiques partagées, on peut s'interroger sur les leviers à actionner pour préparer et aider les professeurs à faire face à une hétérogénéité qui les met en difficulté, au point qu'Éric Debarbieux parle d'enseignants qui se sentent « *abandonnés* » et des « *hypocrisies de l'école inclusive* » (2017). Et le « *ras le bol* » qu'il décrit risque d'être accentué par les injonctions répétées d'inclure à des enseignants qui s'estiment démunis.

Arrêtons-nous sur la formation des professeurs. Pour les préparer à gérer l'hétérogénéité et les tensions entre le singulier et le commun qu'elle occasionne, il serait bon de l'orienter vers davantage de professionnalisation (Garel, 2015b). Ce qui passe notamment par des dispositifs de formation centrés sur les réalités du *terrain*, afin de développer des capacités à observer et analyser l'activité singulière de l'élève, les obstacles qu'il rencontre comme ses ressources, et aussi à observer et analyser les réponses qui y sont apportées par l'enseignant, d'un point de vue didactique et relationnel. Un traitement pertinent de l'hétérogénéité ne se satisfait pas plus du vade-mecum des *bonnes pratiques* que des discours surplombant la pratique.
Être confronté au réel peut conduire à déconstruire des représentations clivantes, qui font voir les personnes en situation de handicap comme des personnes dont la différence marque une distinction nette avec la norme, notion discutable (Canguilhem, 1966). Par son intitulé, « *Le handisport à l'école* », le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale[10] témoigne de ce clivage. À l'école ordinaire, dont il est question, il y aurait le sport pour les uns, le handisport pour les autres, et donc une frontière qui sépare deux catégories d'élèves et d'activités. On peine à la situer. Prenons l'exemple d'un élève avec une myopathie de Becker, telle qu'il se déplace debout mais avec lenteur et qui joue au badminton avec un camarade valide en bénéficiant d'un terrain de jeu de surface réduite (DVD, 1999), et d'un autre, porteur d'une trisomie 21, engagé dans un jeu de thèque en étant accompagné par un camarade qui l'aide à se repérer dans l'espace (DVD, 2001). Parce que leur pratique est adaptée, ils ne font pas le même *sport*[11] que les autres ? En tout cas, leur donner ce sentiment ne participerait pas d'une démarche inclusive. Fondamentalement, l'adaptation à l'élève vaut pour tous, à BEP ou non, dans la mesure où elle ne traduit pas un manque d'ambition éducative et pédagogique, où elle ne néglige pas de confronter l'élève à des obstacles dont le franchissement, selon des modalités adaptées à ses possibilités, le conduira à progresser.
L'adaptation ne profite pas qu'aux élèves en situation de handicap, les *handis* du handisport. En EPS, ceux que l'on situe dans la catégorie plus large des élèves à BEP, comme les élèves obèses, n'accèdent à certaines pratiques que sous conditions, et tout élève, même ne rentrant pas dans la catégorie des *élèves à BEP*, peut avoir besoin d'adaptations. C'est le cas de Kevin (DVD, 1999). Malhabile sur le plan moteur, plus ou moins rejeté par ses camarades de classe en sports collectifs et sans grande confiance en soi, de son point de vue et de celui de ses professeurs la séance de soutien lui est bénéfique.
Travailler à une école inclusive suppose de bousculer des frontières et des étiquettes qui relèvent d'une conception catégorisante de l'humain, de regarder l'éventail des individus en considérant leur diversité comme l'expression d'écarts, plutôt que de différences, la différence marquant une distinction quand l'écart marque une

10. Rapport - n° 2014-008. Février 2014. Disponible sur le web : <*https://www.ac-clermont.fr/.../2014-008_Rapport_Handisport_definitif_publie_.pdf*>
11. On emploie le terme de sport parce qu'il est une composante de *handisport*, mais il est mal venu, car l'EPS ne se confond pas avec le sport. Si elle puise dans les Apsa (y compris dans les jeux traditionnels et les activités physiques artistiques, qui ne sont pas des sports, à proprement parler) la matière de son enseignement, elle les travaille pour les adapter aux élèves et à ses objectifs, pouvant ainsi *jouer* avec les règles établies par les fédérations sportives.

distance et « *maintient en tension ce qui s'y trouve séparé* » (Julien, 2016, p. 35). Il s'agit donc de penser l'« *entre* » de façon à ce que chacun des termes séparés, ici le singulier et le commun, « *reste concerné par l'autre et ne s'y ferme pas* » (Julien, *op. cit.*, p. 41).

Certes, les écarts entre individus sont parfois grands. Si l'on peut contester la pertinence d'une « *pédagogie particulière* » (Bui-Xuan et Mikulovic, 2007), on ne doit pas méconnaître qu'enseigner l'EPS à des élèves présentant certaines déficiences ou certains troubles appelle des adaptations spécifiques, propres, par exemple, à une cécité ou un autisme (Garel, 2007, 2017a). Pour autant, il importe de maintenir l'attention sur ce qui réunit et peut contribuer à réunir, en même temps que sur les singularités, ce qui invite à une dialectique qui conjugue au mieux ces deux pôles de la prise en compte de l'élève, afin qu'il puisse progresser et partager avec les autres tout ce qui peut l'être.

Références

Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue française de pédagogie, 134*(1), 87-96. *www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_134_1_2774*

Bourgoin, T. (2015). Les chaises musicales : illustrations d'adaptations à des élèves aux besoins éducatifs particuliers. In EPS, sport et handicap [dossier]. *Contrepied* [Hors série n° 12]. Supplément électronique sur le site du Centre EPS et société : *www.epsetsociete.fr/Les-Chaises-musicales-Illustration*

Bui-Xuân, G., et Mikulovic, J. (2007). Les élèves à besoins éducatifs particuliers n'ont pas besoin d'une pédagogie particulière en EPS. *Reliance*, *24*, 98-106. *http://www.cairn.info/revue-reliance-2007-2-page-98.htm*

Cresas. (1987). *On n'apprend pas tout seul : interactions sociales et construction des savoirs*. Paris : ESF.

Bonnéry, S. (2009). *L'individualisation dans la classe, dans l'école, dans la société : une solution ?* Sur le site de Démocratisation-scolaire (rubrique « Controverses pédagogiques) : *www.democratisation-scolaire.fr*

Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique.* Paris : PUF.

Dizien, M.-A., et Dizien, H. (2015). L'ingéniosité d'une équipe d'enseignants. In EPS, sport et handicap [dossier]. *Contrepied* [Hors série n° 12], 26-27. Version longue sur le site du Centre EPS et société : <*www.epsetsociete.fr/L-ingeniosite-d-une-equipe-d*>

Debarbieux, É. (2017). *Ne tirez pas sur l'école !* Paris : Armand Colin.

Duchesne, S. (2008). Les élèves obèses en EPS. *Synthèse de stage : Intégration en EPS des élèves en situation de handicap* (pp. 34-41). <*http://eps.ac-creteil.fr/spip.php?article254*>

Dugas, É., et Moretton, J.-P. (2012). Quel choix d'activités physiques et sportives dans une perspective d'apprentissage pour des jeunes ayant des troubles cognitifs ou des troubles psychiques ? *Alter - European Journal of Disability research*, *6*(1), 39-56.

Duhautois, I. (2012). *EPS et obésité : une situation de handicap ?* Mémoire pour l'examen du 2CA-SH. INSHEA.

Feyfant, A. (2016). La Différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'Institut français d'éducation, 113. ife.ens-lyon.fr* Rubrique « Dossier de veille ».

Garel, J.-P. (1999). Individualiser pour réunir : l'enseignement de l'EPS devant un paradoxe de l'intégration scolaire. *La nouvelle revue de l'AIS*, *8*, 153-165.

Garel, J.-P. (2001). L'intégration des élèves de Segpa en éducation physique et sportive. *La nouvelle revue de l'AIS*, *14*, 61-71.

Garel, J.-P. (2006). EPS et élèves en situation de handicap : l'émancipation de la didactique. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *33*, 49-62.

Garel, J.-P. (2007). L'autonomie du sujet déficient visuel : contribution de l'éducation physique et sportive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* [Hors série n° 5], 107-123.

Garel, J.-P. (2010). Du corps altéré au corps sportif. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *50*, 107-116.

Garel, J.-P. (2015a). Avec les autres et comme les autres ? In EPS, sport et handicap [dossier]. *Contrepied*. [Hors série n° 12], 36-39. Version longue sur le site du Centre EPS et société : *http://www.epsetsociete.fr/Avec-les-autres-et-comme-les-451*

Garel, J.-P. (2015b). La formation des enseignants à l'épreuve du handicap. In EPS, sport et handicap [dossier]. *Contrepied* [Hors série n° 12]. Supplément électronique : *http://www.epsetsociete.fr/La-formation-des-enseignants-d-EPS*

Garel, J.-P. (2016). Différencier pour inclure en EPS. *Les Cahiers pédagogiques*, *526*, 47-48.

Garel, J.-P. (2017a). Pour des pratiques partagées handi-valides. In H. Brézot, *Des jeux, des enfants, des sports et des pratiques handi-valides* (pp. 127-173). Co-édition Les cahiers du sport populaire/Le journal de l'animation.

Garel, J.-P. (2017b). Jeux sportifs collectifs et handicap : genèse de pratiques partagées innovantes. In A. Marcellini et E. Lantz, Pratiques sportives et handicap : de la transformation à la mise en scène des corps différents. *Revue Développement humain, handicap et changement social, 23*(1), 7-24.

Julien, F. (2016). *Il n'y a pas d'identité culturelle*. Paris : L'Herme.

Legrand, M. (2013). *Représentations et intégration de quelques adolescents présentant une déficience intellectuelle en éducation physique et sportive*. Thèse. Université René Descartes. Paris V. *https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00944318/*

Losfeld, S. (2014). Adapter l'épreuve du baccalauréat aux élèves à besoin particulier. In T. Bourgoin, X. Chigot, F. Guyard-Bouteiller et S. Lentz, *Handicaps et activité physique* (pp. 126-130). Paris : Éditions EP&S.

Siusko, C. (2010). *EPS et handicap moteur : gestion des aptitudes partielles*. Mémoire pour l'examen du 2CA-SH. INSHEA.

Valet, A. (2015). Le sport au défi de la logique inclusive. L'exemple novateur du baskin. In EPS, sport et handicap [dossier]. *Contrepied*. [Hors série n° 12], 28-29. Version longue sur le site web du Centre EPS et société : *www.epsetsociete.fr/Le-sport-au-defi-de-la-logique*

Wolwenberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. National Institute of Mental Retardation.

DVD produits par l'Unité de production audiovisuelle de l'INSHEA

Éducation physique et sportive et déficience motrice au lycée Toulouse-Lautrec (2005). 55 minutes.

Une UPI pour élèves présentant une déficience motrice (2003). 48 minutes.

Des collégiens comme les autres. L'intégration en éducation physique et sportive d'élèves présentant un handicap mental (2001). 40 minutes.

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 (1999). 45 minutes.