

Les jeunes en situation de handicap et le sport : d'une pratique entre soi à une pratique avec les autres

Jean-Pierre Garel

▶ **To cite this version:**

Jean-Pierre Garel. Les jeunes en situation de handicap et le sport : d'une pratique entre soi à une pratique avec les autres. Sport, jeunes et handicap : analyse et perspectives, FFSA (Fédération française du sport adapté), Jan 2005, Bourges, France. pp.13-23. hal-02145766

HAL Id: hal-02145766
https://inshea.hal.science/hal-02145766

Submitted on 3 Jun 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. (2005). Les jeunes en situation de handicap et le sport : d'une pratique entre soi à une pratique avec les autres, actes du colloque national *Sport, jeunes et handicap : analyse et perspectives*, Bourges, 21-22 janvier 2005, Cahiers du sport adapté n° 4, FFSA, pp. 13-23.

Les jeunes en situation de handicap et le sport : d'une pratique entre soi à une pratique avec les autres

Jean-Pierre Garel

Commission Études et recherche de la Fédération française du sport adapté

La pratique sportive des personnes en situation de handicap s'est développée initialement, en France, dans le cadre de fédérations spécifiques et au sein des établissements spécialisés. Peu à peu, elle pénètre le milieu ordinaire, au sein de l'école et des différentes organisations sportives. On passe d'une pratique entre soi à une pratique avec les autres. Ce n'est là qu'un aspect des progrès de l'inclusion dans l'ensemble de la société, l'évolution des représentations du handicap et des droits qui s'y attachent conduisant en effet de plus en plus, bien que trop lentement, à considérer les personnes handicapées comme des citoyens ordinaires en leur permettant d'accéder aux biens et services que la société met normalement à la disposition de toutes et tous.

Dans le domaine des activités physiques et sportives, le mouvement vers l'inclusion vient questionner la pratique entre soi pour des jeunes qui présentent une déficience intellectuelle ou des troubles psychiques. Cette pratique ne pouvant être appréciée qu'en comparaison avec le milieu ordinaire, c'est une question plus générale qui est posée : parmi les différentes modalités de pratique, plus précisément les modalités de groupement possible des jeunes, exclusivement entre eux ou non, certaines sont-elles plus pertinentes que d'autres ? À quelles conditions ? Ce questionnement conduira à identifier les modalités effectivement rencontrées puis à tenter de comprendre leur pertinence, du point de vue de leurs acteurs, et enfin à examiner la pertinence des pratiques mixtes au regard d'une conception interactive de l'inclusion.

Les données permettant d'étayer la réflexion résultent notamment d'une étude entreprise au collège Pierre Mendès France, à Riom, qui scolarise, dans le cadre d'une UPI (Unité pédagogique d'intégration), des jeunes présentant une déficience intellectuelle (Garel, 1999, 2001a, 2003), et d'entretiens conduits au sein de sept établissements spécialisés du département de l'Allier (Gouat, 1999), qui accueillent une population semblable.

1. La diversité des pratiques

La pratique sportive ne se réduit pas aux deux modalités de groupement évoquées : entre soi ou avec les autres. Les différentes modalités existantes peuvent être illustrées par des exemples en EPS, dans le sport scolaire et en club.

1. 1. Les différentes modalités de pratique

On distingue :

- une pratique entre soi : les jeunes en situation de handicap sont exclusivement entre eux, dans des temps et des lieux distincts des temps et lieux de pratique des jeunes ordinaires ;

- une pratique contiguë, variante d'une pratique entre soi : là encore les enfants ou adolescents handicapés pratiquent des activités exclusivement entre eux, mais à côté des autres, par exemple à l'occasion de manifestations sportives auxquelles participent également des enfants ou adolescents ordinaires ;

- une pratique mixte : les jeunes handicapés partagent avec d'autres une même activité. Leur intégration peut être individuelle, ou collective s'ils sont plusieurs à être engagés dans cette activité. On parle aussi d'intégration[1] à l'envers si ce sont des personnes ordinaires qui viennent s'agréger à des personnes handicapées en nombre majoritaire.

1. 2. Diversité des pratiques en EPS

Le collège Pierre Mendès France illustre l'organisation que l'on rencontre souvent dans des collèges accueillant des élèves en situation de handicap : plusieurs modalités de groupement coexistent, offrant à chacun des adolescents de l'UPI la possibilité d'un temps d'activité entre soi et d'un temps de pratique mixte qui se présente sous deux formes :

- en intégration individuelle : un petit nombre d'élèves de l'UPI participent régulièrement aux cours d'EPS avec les autres élèves d'une classe ordinaire ;

- en intégration collective : tous les élèves de l'UPI, sauf ceux pour qui le projet pédagogique et éducatif prévoit une intégration individuelle, sont intégrés dans une même classe pour certains cycles d'activités ou pour une activité ponctuelle.

1. 3. Diversité des pratiques dans le sport scolaire

On observe :

- une pratique entre soi. On la trouve essentiellement dans le programme *Sport scolaire adapté* développé à la FFSA (Fédération française du sport adapté), mais l'Usep (Union

[1] Le terme d'intégration est substitué à celui d'inclusion dans la suite de cette communication parce qu'il est présent dans l'intitulé de dispositifs de scolarisation évoqués (Clis, UPI) et dans des analyses sociologiques mentionnées (de Martin Söder). Mais nous l'employons dans un sens équivalent à celui accordé aujourd'hui à « inclusion » : la nécessité d'une adaptation du milieu dit « ordinaire » à la personne y est fondamental.

sportive de l'enseignement du premier degré) en fournit aussi un exemple : dans le département du Loiret, des établissements spécialisés participent à des activités, organisées sur l'année, qui ne concernent que les jeunes scolarisés dans ce type d'établissement ;

- une pratique contiguë : à l'association sportive du collège de Riom, quelques jeunes de l'UPI partagent le gymnase et le même créneau horaire que les autres pour pratiquer le basket-ball, mais le plus souvent ils ne jouent qu'entre eux en raison de leur niveau inférieur à celui des autres jeunes. Ailleurs, dans le cadre de l'UNSS (Union nationale du sport scolaire), dans le même après-midi, se déroule une course de cross par catégories d'âge, suivie d'une course en fauteuil roulant ;

- une pratique mixte en intégration individuelle : un élève de Clis (Classe d'intégration scolaire), qui est intégré à temps partiel dans une classe de son école, participe aux rencontres de l'Usep avec les enfants de sa classe ;

- une pratique mixte en intégration collective. On la voit souvent à l'Usep et à l'UNSS : chaque équipe comprend un petit nombre d'élèves d'établissements spécialisés.

1. 4. Diversité des pratiques en club

On peut retrouver ici les modalités précédentes : l'entre-soi au sein de la FFSA, l'intégration individuelle, l'intégration collective lorsque plusieurs jeunes d'un établissement spécialisé sont accueillis dans le même club et la même discipline, et une pratique contiguë si les sportifs en situation de handicap du club restent exclusivement entre eux.

2. La pertinence des différentes modalités de pratique selon leurs acteurs

Pour apprécier la pertinence des différentes modalités de pratique, on peut prendre en compte l'avis des principaux acteurs, c'est-à-dire les jeunes eux-mêmes, les personnels qui encadrent les activités sportives et les parents.

2. 1. Du point de vue des jeunes

Des entretiens conduits auprès de jeunes en situation de handicap se dégagent quelques éléments qui contribuent à comprendre leurs préférences pour telle ou telle modalité de pratique.

2. 1. 1. La réussite dans l'activité

Elle peut participer d'une motivation propre aux sports d'opposition, à savoir se retrouver entre compétiteurs dont les forces sont suffisamment équilibrées pour préserver un minimum d'incertitude sur le résultat de la rencontre. Selon le niveau sportif des jeunes d'un établissement spécialisé, il sera donc préférable de choisir une pratique dans une fédération plutôt qu'une autre. L'expérience de l'éducateur sportif d'un IMPRO (Institut médico-professionnel) illustre cet aspect : « *Au début,* dit-il*, quand on jouait (au football) contre des équipes de CAT* (Centre d'aide par le travail - NDLR)*, on gagnait par 15 ou 20 à 0. Ce n'était pas valorisant…* ». C'est pourquoi il a désormais engagé son équipe dans le championnat UNSS. Mais selon ce même

critère de réussite dans l'activité, la préférence peut aller au contraire vers une pratique entre soi si le niveau sportif en milieu ordinaire est trop élevé.

L'attention à la réussite relève aussi d'une motivation d'accomplissement de soi : pratiquer en milieu ordinaire, que ce soit en intégration individuelle ou collective, peut être préféré lorsque le niveau de pratique y est jugé suffisamment élevé pour être plus stimulant et constituer une source de défi, de progrès et de valorisation personnelle. Dans ces conditions, les jeunes sont en mesure de percevoir qu'on les considère comme tout le monde alors que certains ont plutôt une image négative d'eux-mêmes. Par exemple, des élèves d'un IME (Institut médico-éducatif) sont fiers de devancer des élèves du collège en cross ou de monter sur le podium à l'occasion d'un tournoi de rugby. *A contrario*, des jeunes peuvent estimer être davantage en situation de réussite, et donc valorisés, en milieu protégé.

2. 1. 2. Le partage de l'activité avec des camarades

Se retrouver avec ses camarades habituels est une motivation fréquemment rencontrée. Ainsi, quand un élève de Clis ou d'UPI passe une grande partie du temps scolaire au sein d'une classe ordinaire, il peut souhaiter appartenir à ce même groupe d'élèves pour l'EPS ou pour une rencontre Usep, même s'il est le seul à présenter une déficience dans ce groupe. Inversement, mais toujours dans le souhait de partager l'activité avec ses camarades, s'il passe habituellement peu de temps au sein d'une classe ordinaire il est susceptible de préférer une intégration collective avec les autres élèves de la Clis ou de l'UPI, voire une activité entre soi. En effet, il faut considérer que la déficience intellectuelle et les troubles psychiques peuvent créer entre les jeunes qui en sont porteurs et les autres une distance plus grande que pour d'autres déficiences : la communication, l'identification, et donc les liens de camaraderie s'établissent *a priori* plus aisément entre un adolescent paraplégique et un adolescent valide.

La dimension « sociabilité » est soulignée dans le rapport *Sport, adolescence et famille* (2003). On peut y lire que le plaisir et les liens de camaraderie constituent les premières motivations à la pratique d'un sport pour les adolescents : « *Un des freins fréquents cités par les acteurs de terrain pour expliquer les défections constatées à l'adolescence tient au fait que les jeunes se retrouvent souvent répartis par catégories d'âge et surtout par niveau sportif au sein des clubs, ce qui peut favoriser la dispersion des cercles de camaraderie. Ces modalités de sélection et donc de répartition devraient être repensées, afin de favoriser davantage la pratique entre pairs, quel que soit le niveau sportif de chacun, cette sociabilité constituant un facteur d'attractivité essentiel à l'adolescence* ».

2. 1. 3. Le partage de l'activité avec ceux qui sont perçus comme semblables

Des jeunes préfèrent parfois rencontrer en sport ceux dont ils s'estiment plus ou moins semblables, sans pour autant que ce soient des camarades. C'est ainsi que l'inscription de plusieurs élèves d'un IME au sein de la même section d'un club sportif local est présentée par un éducateur comme une réponse à leur besoin de se sentir moins seuls dans un environnement inhabituel. Toutefois, il ne faudrait pas croire que les jeunes d'établissements spécialisés se reconnaissent une identité commune qui les inciterait à se retrouver toujours ensemble pour une activité sportive. En témoigne l'exemple d'adolescents d'un IMPRO qui ont manifesté leur mécontentement de se retrouver dans un car, à l'occasion de compétitions entre soi, avec des

jeunes d'un autre établissement spécialisé mais présentant une déficience mentale plus lourde que la leur.

2. 1. 4. Le souhait d'une pratique en milieu ordinaire

Ne pas se retrouver entre soi. C'est ce qu'exprime clairement une jeune fille, ancienne élève de l'UPI de Riom. Il est certes fondamental de prendre en compte la parole des personnes concernées, même si elles présentent une déficience intellectuelle, mais il est de la responsabilité des éducateurs d'apprécier au mieux les bénéfices et les risques des souhaits exprimés. Ce fut le cas pour deux jeunes filles d'un IMPRO qui demandaient à pratiquer un sport collectif au sein d'un club ordinaire très orienté vers la compétition et à un niveau dont elles étaient très éloignées. Il a fallu les convaincre de choisir une activité et un club mieux adaptés.

2. 1. 5. L'ambivalence des préférences

Le souhait d'une modalité de pratique peut être ambivalent. La jeune fille de Riom qui exprime sa préférence pour une pratique en milieu ordinaire dans le cadre scolaire dit par ailleurs aimer le sport. Elle évoque alors longuement les satisfactions retirées d'une pratique au sein de la FFSA, notamment de ses performances en natation, de ses déplacements à l'étranger et des médailles qu'elle a obtenues. Des gratifications qui interpellent : est-ce qu'une pratique en milieu ordinaire exclusivement aurait pu en être pourvoyeuse au même titre que cette pratique en milieu protégé ?

2. 2. Du point de vue des personnels qui encadrent les activités sportives

2. 2. 1. En EPS

On constate que le niveau atteint dans une activité sportive détermine fortement, pour les enseignants, la pertinence du type de groupement. Quand ils parlent des cours d'EPS mêlant les élèves handicapés et les autres, ils remarquent que certaines activités, même adaptées, sont difficiles à pratiquer en commun. Ainsi, en raison de leurs capacités cognitives limitées, les jeunes de l'UPI de Riom ont, dans l'ensemble, des difficultés à prendre des informations et des décisions aussi rapidement et efficacement que les autres collégiens en basket-ball. De ce fait, ils ne sont pas en réussite lorsqu'ils pratiquent ce sport avec eux. Les enseignants ont donc décidé qu'ils ne seraient pas intégrés pour cette activité, sauf ceux qui participent en permanence aux cours d'EPS ordinaires. En revanche, certains jeux collectifs qui ne mobilisent pas des processus cognitifs aussi exigeants, la thèque par exemple, permettent une pratique commune.

Sans doute qu'une différenciation des contraintes de jeu permettrait une meilleure participation au basket-ball, par exemple en limitant la défense individuelle sur un porteur de ballon en difficulté, mais les adaptations ont des limites. C'est pourquoi, à côté de cours d'EPS en intégration, les jeunes de l'UPI bénéficient de séances d'EPS spécifiques. De façon générale, les établissements scolaires qui s'efforcent de s'adapter au mieux à chaque élève privilégient la diversité des modalités de groupement et leur souplesse, l'élève pouvant glisser d'un groupe à

l'autre. Rien n'est figé. L'organisation de l'enseignement est au service de projets individuels d'intégration toujours révisables si de nouveaux besoins émergent.

2. 2. 2. En club

La compétition y est souvent plus prégnante qu'au sein de l'école. Plusieurs témoignages d'éducateurs sportifs d'établissements spécialisés font état de l'exclusion, par exemple en sport collectif, de jeunes relevant de ces établissements, faute d'avoir un niveau suffisant. On ne peut donc que souscrire à une proposition du rapport *Sport, adolescence et famille* concernant les adolescents en général : « *limiter dans la mesure du possible une sélection trop vive à l'entrée du club et ne pas exiger un niveau trop élevé en termes de pré-requis (aptitudes physiques, psychiques et comportementales) afin d'éviter que le souhait d'adhérer à un club ne vienne s'inscrire comme un échec supplémentaire pour un enfant qui ne serait pas naturellement un futur compétiteur* ».

Selon des éducateurs, une intégration collective s'avère parfois pertinente en raison de la progressivité des pratiques mixtes qu'elle peut autoriser. L'exemple du tennis de table est avancé : des jeunes d'un IME accueillis dans une structure sportive ordinaire ont pu commencer à jouer entre eux puis, au fil du temps, se mêler aux autres.

D'autres éducateurs soulignent que certains adolescents qui présentent une déficience intellectuelle sont émotifs, fragiles, qu'ils souffrent du regard des autres et des remarques désobligeantes, et qu'ils peuvent alors préférer rester entre eux. On sait par ailleurs que, lorsque l'expérience en milieu ordinaire est vécue comme un échec, le retour en milieu spécialisé est douloureux pour l'intéressé et sa famille. Ce sont là des raisons qui incitent à s'engager dans l'intégration de façon éclairée et préparée, ainsi qu'avec l'accompagnement éventuellement nécessaire.

Concernant les sportifs de haut niveau de la FFSA, l'étude conduite par Anne Marcellini et Roy Compte (2004) montre les bénéfices qu'ils trouvent à pratiquer au sein de cette fédération, non exclusifs de ceux que leur apporte une activité parallèle dans un club tout-venant.

Il faut ajouter que l'accueil en milieu ordinaire, que ce soit en club ou en EPS, de jeunes présentant des troubles du caractère et du comportement suscite parfois des résistances de la part des personnes qui encadrent les activités, de même qu'ils peuvent être des obstacles à des relations positives avec les autres jeunes (Garel, 2001b).

2. 3. Du point de vue des parents

Les structures sportives ordinaires sont de plus en plus sollicitées par des parents de jeunes en situation de handicap pour accueillir leur enfant. D'une part, le nombre d'associations relevant des fédérations sportives spécifiques n'est pas suffisamment élevé pour assurer une possibilité de pratique à une distance raisonnable du domicile ; d'autre part, des parents dont l'enfant est scolarisé dans une école ordinaire sont réticents à envisager pour lui des loisirs dans un contexte spécialisé. Pour eux, cela signifierait une remise en cause de leur difficile parcours vers la normalité.

3. Les pratiques mixtes au regard d'une conception interactive de l'intégration

Le processus d'intégration gagne à être présenté comme une réduction des distances entre les personnes en situation de handicap et les autres (Gardou,1998). Ce qui nous invite à identifier les types d'interactions en jeu lors d'une pratique sportive mixte et à examiner si certains d'entre eux sont plus pertinents que d'autres pour rapprocher les individus.

3. 1. Diversité des interactions motrices en jeu dans les pratiques sportives mixtes

L'interaction motrice (Parlebas, 1981) peut être envisagée en termes d'opposition et/ou de coopération.

3. 1. 1. L'opposition

- Des activités individuelles ou duelles donnent lieu à une opposition exclusivement interindividuelle ; par exemple des sportifs en situation de handicap participent à une rencontre d'athlétisme ou de tennis de table sans compétition entre équipes.

- Des activités individuelles ou duelles impliquent une opposition entre des équipes non mixtes : l'équipe de cross ou de tennis de table d'un IME est en compétition avec des équipes de collège ;

- Des jeux ou sports collectifs opposent des équipes non mixtes : une équipe de football d'un IMPRO est engagée dans un championnat de l'UNSS.

3. 1. 2. L'opposition et la coopération

- Des activités individuelles ou duelles opposent des équipes dont certaines ou toutes sont mixtes. Ainsi, à l'Usep, en course d'orientation, dans une équipe de trois enfants l'un d'eux présente une déficience. À l'UNSS, on trouve par exemple le tennis de table, avec des équipes de quatre joueurs dont deux sont scolarisés en établissement spécialisé ;

- Lors de jeux ou sports collectifs, sont opposées des équipes dont certaines ou toutes sont mixtes. C'est le cas le plus général à l'Usep lorsque des jeunes en situation de handicap participent à des activités comme le rugby, des jeux traditionnels, etc. À l'UNSS, on peut citer le football à sept : l'équipe est composée de quatre joueurs d'établissement spécialisé sur dix, dont trois sont en permanence sur le terrain.

3. 1. 3. La coopération

Des activités, individuelles ou collectives, qui sont dénuées d'opposition et impliquent une plus ou moins grande coopération, sont pratiquées à l'UNSS à partir d'initiatives locales, par exemple un raid Montluçon-La Bourboule.

3. 1. 4. La juxtaposition

Une pratique sportive mixte peut aussi se caractériser par l'absence d'interaction motrice entre les pratiquants. On rencontre ce cas de figure à l'occasion d'activités individuelles, par exemple

la randonnée ou le kayak, pratiquées sans compétition dans des structures sportives ordinaires. Les jeunes handicapés côtoient alors d'autres jeunes sans nécessairement interagir avec eux. Ce qui ne veut pas dire qu'occasionnellement des coopérations n'existent pas et que des relations ne peuvent pas se tisser entre les participants. En se référant à Pierre Parlebas, c'est seulement le constat que l'interaction n'est *a priori* pas nécessaire à l'accomplissement des tâches motrices dans ce type d'activité.

3. 2. Des interactions motrices plus ou moins favorables à l'intégration

L'analyse des interactions motrices caractéristiques des différents types d'activité, individuelle, duelle ou collective, apporte des éléments d'appréciation sur la diversité du pouvoir intégratif des pratiques mixtes, l'intégration étant ici appréciée en référence à Söder (1981), qui définit différents niveaux en fonction de la distance entre les personnes handicapées et les autres.

3. 2. 1. Coopération lors d'une activité individuelle ou duelle versus coopération lors d'une activité collective

Au sein d'une équipe mixte de cross, la coopération peut se réduire à la somme de l'activité de chacun des membres de l'équipe sans qu'il y ait d'autre relation entre eux, surtout s'il s'agit d'une manifestation sportive ponctuelle. D'après la hiérarchie des niveaux d'intégration de Söder, l'intégration est là essentiellement physique : les jeunes se côtoient plus qu'ils n'interagissent. En revanche, la coopération au sein d'une équipe mixte de sport collectif implique des interactions plus fortes entre partenaires. Dans ce cas, l'intégration est fonctionnelle, dès lors que tous les participants ont une fonction au sein d'un même groupe organisé. La coopération peut même contribuer à l'intégration sociale dans le sens défini par Söder, c'est-à-dire à l'établissement de « liens réguliers et spontanés » conduisant à un « sentiment de faire naturellement partie du groupe ». En effet, que des jeunes d'un IME et d'un collège, par exemple, se retrouvent pendant plusieurs semaines pour partager les rencontres et les entraînements de leur équipe de football constitue un contexte favorable à des relations plus profondes.

3. 2. 2. Opposition versus coopération

Dans les activités impliquant uniquement une opposition entre des jeunes en situation de handicap et d'autres, des relations limitées à une opposition occasionnelle demeurent superficielles, alors que des activités suscitant une coopération sont, nous l'avons vu, davantage susceptibles de permettre une intégration sociale, et ce d'autant plus qu'elles s'inscrivent dans la durée. Mais il faut remarquer que si des activités d'opposition sont vécues, par les jeunes et ceux qui les encadrent, comme représentant un enjeu très important, elles risquent d'exclure les sportifs qui sont peu performants, moins aptes à gagner ou faire gagner leur équipe.

La focalisation sur la compétition peut même créer les conditions d'une hostilité entre les équipes. À l'appui de cette thèse, Dominique Schnapper (1998) se réfère aux conclusions d'une recherche de Sherif et de ses collaborateurs. Selon ces auteurs, lorsque deux groupes voisins, stables, rentrent en compétition l'un contre l'autre, l'hostilité se manifeste entre les groupes. Dans ce contexte concurrentiel, l'identité collective se constitue par opposition aux autres ; ce qui conduit à s'interroger sur la valeur intégrative d'une opposition entre des équipes non mixtes.

L'étude, menée dans une colonie de vacances, montra également qu'il ne suffisait pas de rencontres amicales pour réduire la tension. Seule la poursuite d'un projet commun, qu'aucun des deux groupes ne pouvait réaliser seul, entraîna une collaboration qui diminua l'hostilité.

De ce point de vue, il convient de souligner l'intérêt d'activités qui mobilisent exclusivement des coopérations et qui engagent un groupe dans un projet permettant de partager des émotions et du plaisir. C'est par exemple la préparation et la réalisation d'un raid associant des élèves d'un IME et d'un collège.

Les conclusions de l'étude de Sherif doivent cependant être relativisées. Sur un plan anthropologique, l'esprit de compétition, l'*agon* des Grecs, peut être considéré comme une caractéristique fondamentale de l'humain, et Huizinga lui accorde, dans son analyse du jeu, une fonction créatrice de la culture (1951). Par ailleurs, s'opposer permettant de progresser, la compétition sportive est potentiellement riche de bénéfices éducatifs, dans la mesure où elle ne verse pas dans la recherche de performances illimitées et dans les dérives que donne à voir le sport spectacle (Queval, 2004).

3. 3. Des interactions personnelles plus ou moins favorables à l'intégration

Orientons maintenant l'analyse dans une autre direction épistémologique en nous référant à l'approche dite interactionniste, dans laquelle Erving Goffman occupe une place prépondérante concernant le domaine du handicap (1975). L'interaction étudiée selon cette approche est l'influence réciproque qu'exercent des individus, chacun modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre. Cette interaction est particulièrement mise en jeu dans la construction de l'identité, dont l'image de soi, c'est-à-dire la façon dont on se voit, dont on s'imagine, est une composante fondamentale, car cette image se construit dans le rapport à l'autre : elle est très sensible à l'image attribuée et renvoyée par autrui.

La construction de cette image est subjective. Certains jeunes ne s'accommodent pas du statut de handicapé qui leur est attribué. Refusant une assignation identitaire perçue comme stigmatisante, ils n'apprécient pas de se retrouver avec d'autres jeunes handicapés mentaux et d'être ainsi assimilés à eux. Dès lors que les situations d'intégration leur renvoient une image de normalité, ils peuvent s'y engager activement. Lorsqu'ils sont intégrés dans une association sportive, ils préfèrent que leur appartenance à un établissement spécialisé, qui signe leur déficience, soit tue. Une intégration collective est difficilement pensable pour ces jeunes.

Pour d'autres, au contraire, qui ne vivent pas leur handicap de façon trop dévalorisante, l'intégration collective sera plus facilement envisagée et des démarches visant leur accompagnement par un personnel spécialisé pourront être entreprises au sein de la structure sportive ordinaire sans qu'ils soient réticents.

D'autres encore, qui ont une image d'eux-mêmes dévalorisée, qui souffrent de l'identité de handicapé qu'ils se reconnaissent et qu'ils reconnaissent dans le regard des autres, sont mal à l'aise dans une situation d'intégration.

On rencontre donc des jeunes qui se reconnaissent plus ou moins une identité de handicapé et qui sont plus ou moins sensibles et vulnérables à l'image d'eux-mêmes qui leur est renvoyée (Marcellini, 1991). Mais l'identité ne doit pas être entendue comme étant une entité stable. Elle

est le produit d'une construction jamais totalement achevée. À la dynamique des processus identitaires, il faut ajouter leur aspect dialectique, à partir des multiples tensions qui les agitent, illustrées par l'ambivalence que nous avons évoquée à propos des préférences concernant les modalités de groupement et qui est particulièrement prégnante à l'adolescence. Le choix d'une pratique entre soi ou non peut être en effet travaillé simultanément par le sentiment d'appartenance à un groupe et par l'aspiration à intégrer un autre groupe.

Que l'identité ne soit pas figée et qu'elle soit sous l'influence d'autrui invite les éducateurs à réfléchir aux stratégies à mettre en œuvre pour permettre à des jeunes en situation de handicap de vivre au mieux une pratique sportive en milieu ordinaire. On peut envisager une action auprès de ces adolescents en contribuant à restaurer ou maintenir un sentiment de confiance en eux, et une action en direction du milieu d'accueil pour éviter ce qui peut être perçu comme dévalorisant par ces jeunes.

3. 4. Des interactions pour apprendre à vivre ensemble

Le cadre d'analyse utilisé maintenant se détache d'une intégration sociale conçue essentiellement comme le produit de relations interpersonnelles. En référence à une approche sociologique développée notamment par Auguste Comte et Émile Durkheim, il s'agit de mettre l'accent sur l'appropriation des valeurs et de la culture de la société. À cet égard, le sport peut être le vecteur de démarches intéressantes dans le but d'apprendre à vivre ensemble. Toute activité sportive peut notamment donner lieu à des attributions de rôle, pour l'organiser ou l'évaluer, et à des projets communs qui sont des sources de relations riches entre les jeunes. On a, par exemple, le tutorat mis en place, au collège de Riom, entre les collégiens ordinaires et les autres, le tutorat, encore, pour la formation des jeunes officiels à l'UNSS, et l'organisation de rencontres entre élèves de maternelle par des jeunes d'un IME, dans le cadre de l'Usep.

À l'Usep, on préfère parler de rencontre plutôt que de compétition. Un choix de langage justifié par une conception du sport attentive à ne pas en faire une fin en soi et à l'inscrire dans un projet éducatif global. On peut considérer que la rencontre est l'occasion de tisser des liens dont la trame est structurée par des interactions motrices, des relations interpersonnelles et des valeurs à promouvoir. Ainsi, lors des Usepiades, qui sont des journées lors desquelles les enfants pratiquent de multiples activités physiques et sportives, l'évaluation des équipes accorde une place à d'autres aspects que la performance sportive, par exemple le respect des règles et des autres. Plus globalement, la vie de l'association sportive affiliée à l'Usep, au sein d'une école, est l'occasion, pour des élèves de Clis, de participer à la vie démocratique de l'association et d'assumer des responsabilités.

Pour conclure : les conditions plurielles d'une pertinence singulière

Il apparaît que le niveau d'intégration, physique, fonctionnelle ou sociale, favorisé par les activités sportives est notamment lié au type d'interactions mobilisées. Pourtant, une pratique entre soi n'est pas à rejeter *a priori*. À la place ou en complément d'une pratique mixte, momentanément ou durablement, elle peut être susceptible, mieux qu'une autre, de favoriser

l'accomplissement du sujet et même, paradoxalement, son intégration. En effet, le temps passé dans un environnement spécialisé constitue parfois un détour pertinent pour accéder à des pratiques en milieu ordinaire tandis que l'intégration non réfléchie peut conduire à une impasse. Pour un enfant autiste, par exemple, les compétences acquises dans un contexte protégé pour faire du vélo ou du kayak permettront peut-être des loisirs partagés, en famille et au-delà.

Le programme *Sport scolaire adapté* de la FFSA revendique explicitement d'être dans une logique « sport insertion » et de constituer une « formule passerelle ». De fait, en cherchant à développer un « sentiment d'appartenance à un projet associatif » et une véritable « culture sportive », on peut considérer qu'il n'est pas étranger à l'intégration sociale.

De même qu'une pratique entre soi ne peut être rejetée d'emblée, on ne saurait exclure certaines pratiques mixtes au prétexte que les interactions qu'elles favorisent sont objectivement plus pauvres que dans d'autres pratiques. Ainsi, la participation individuelle et ponctuelle à un cross (activité souvent citée comme fonctionnant de façon satisfaisante en situation d'intégration) ou une rencontre occasionnelle entre l'équipe de football d'un IMPRO et celle d'un collège constituent une opportunité pour que les jeunes sortent de l'établissement spécialisé et s'engagent dans une pratique sportive socialement valorisée et donc valorisante. Par ailleurs, ces rencontres peuvent contribuer à faire évoluer le regard porté par des jeunes ordinaires sur les personnes dites « handicapées ».

À la question de savoir si certaines modalités de groupement des jeunes, exclusivement entre eux ou non, sont plus pertinentes que d'autres, on ne peut donc qu'apporter une réponse nuancée, car la pertinence ne peut être décrétée en soi. Son appréciation doit être rapportée à chaque individu, à partir du sens qu'il attribue à ce qu'il vit dans sa pratique sportive et au regard de l'accomplissement personnel que favorise cette pratique, étroitement lié à une socialisation dont on attend qu'elle permette à chacun de s'inscrire dans un réseau de sociabilité et dans une culture portée par des valeurs que l'on entend promouvoir.

Si la pertinence d'une pratique mixte ne s'apprécie qu'au singulier, ses conditions sont plurielles. Ainsi, nous avons vu qu'elle favorise d'autant mieux l'intégration sociale, en l'occurrence des liens entre les jeunes, qu'elle n'exacerbe pas la compétition entre ceux qui sont en situation de handicap et les autres, qu'elle met moins l'accent sur une compétition qui risque d'exclure les moins performants que sur la coopération à des projets communs, et qu'elle est durable. Et dans la perspective d'une intégration sociale conçue comme un apprentissage de la vie commune, guidé par des valeurs qui transcendent la dimension sportive de l'activité, nous avons souligné l'intérêt de promouvoir des démarches, autour de l'activité sportive, qui participent d'un projet éducatif global. Le développement des pratiques mixtes appelle d'autres réflexions et actions pour mobiliser leurs facteurs de réussite, en particulier concernant l'accès aux structures d'accueil, en termes de transport bien sûr mais pas seulement. Concourent notamment à l'accessibilité :

- Une ambiance conviviale. La première conclusion du rapport *Sport, adolescence et famille* est d'ailleurs de proposer aux adolescents, à côté de la pratique sportive, des temps de convivialité et de sociabilité. Ce même rapport avance que la question de l'accueil revêt une importance particulière pour les filles, l'élément moteur de leur pratique apparaissant souvent davantage fondé sur la dimension relationnelle que sur des aspects techniques et compétitifs.

- Les caractéristiques de l'encadrement : suffisamment nombreux, compétent et attentif au jeune en situation de handicap.

- La prise en compte des capacités et des difficultés du jeune au regard des ressources physiques, cognitives et psychoaffectives que sollicite l'activité.

- En corollaire, l'adaptation de l'activité pour diminuer ses contraintes au profit des moins performants, car il ne suffit pas de mettre un même nombre d'enfants handicapés dans une équipe de jeu ou sport collectif pour qu'ils puissent activement participer avec des chances de réussite. S'ils sont trop faibles, les partenaires ne leur passeront sans doute pas le ballon. Il faut donc différencier des rôles, des règlements, des contraintes d'espace et de temps, etc.

- La préparation et l'accompagnement de la pratique sportive.

- L'individualisation des parcours dans cette pratique. Telle activité, sous telle forme, est pertinente pour l'un et pas pour un autre, et, pour un même individu, ce qui n'est pas pertinent à un moment donné peut le devenir plus tard.

- La co-implication des acteurs, personnes et institutions, qui peuvent concourir à la réussite des projets de pratique sportive, notamment en milieu ordinaire. Elle apparaît comme un facteur de réussite déterminant qui invite à réfléchir à des partenariats renforcés.

- La réciprocité des apports entre le milieu ordinaire et le milieu spécialisé. Ce dernier peut avoir des ressources matérielles et humaines, telle la compétence d'un éducateur dans une activité de pleine nature, qui contribuent au succès d'un projet commun entre un IME et un collège, par exemple. Dans ces conditions, une pratique mixte profite à tous les partenaires.

Au terme de l'analyse des modalités de pratique sportive et de leur pertinence demeure un principe intangible : faciliter l'accès d'une personne en situation de handicap aux pratiques sociales de droit commun, en l'occurrence à des activités sportives en milieu ordinaire. Dans le parcours qui conduit la personne vers un environnement le moins restrictif possible (traduction du « least restrictive environnement » souvent avancé dans les travaux de l'OCDE), la situation d'intégration peut en être l'aboutissement, mais il serait imprudent d'écarter *a priori* toute pratique entre soi et d'exclure des allers et retours entre milieu ordinaire et milieu protégé en dénigrant ce dernier. Ce serait nourrir un sentiment d'échec chez l'intéressé(e) et sa famille dès lors qu'un retour, même temporaire, vers le milieu protégé serait envisagé. On se gardera donc d'oublier que l'intégration n'est pas une fin en soi et qu'elle vaut d'abord par ses apports à la personne qui la vit.

Références bibliographiques citées

- Gardou C. (1998), « L'intégration scolaire des enfants handicapés au seuil d'une nouvelle phase. Ou comment passer des intentions aux actes », *Revue Européenne du Handicap Mental*, Vol. 5, n°17, pp. 3-9.

- Garel J.-P. (1999), « Individualiser pour réunir. L'enseignement de l'EPS devant un paradoxe de l'intégration scolaire », *in* J. Gateaux-Mennecier & M.-C. Mège-Courteix, Marginalisation, intégration, *La Nouvelle Revue de l'AIS,* n° 8, pp. 153-165.

- Garel J.-P. (2001a), *Des collégiens comme les autres. L'intégration en éducation physique et sportive d'élèves présentant un handicap mental*, Document audiovisuel, Cnefei, 40'.

- Garel J.-P. (2001b), « L'intégration des élèves de Segpa en éducation physique et sportive : entre espoirs et illusions », *La Nouvelle Revue de l'AIS*, n°14, p. 61-71.

- Garel J.-P. (2003), « Adaptations de l'enseignement au sein de collèges accueillant des élèves en situation de handicap », *Actes du colloque international Situations de handicap et systèmes éducatifs. Analyses comparatives*, AFEC/CRHES/Université de Lyon II, Lyon, 26-28 mai 2003.

- Goffmann E. (1975), *Stigmates. Les usages sociaux du handicap*, Ed. de Minuit, 1963 by Prentice-Hall, 1975 pour la traduction.

- Gouat J.-P. (1999), *Comment les activités physiques et sportives peuvent-elles être un vecteur d'intégration pour des enfants d'établissements spécialisés handicapés mentaux*, Mémoire pour le diplôme de DDEEAS, Suresnes, Cnefei.

- Huizinga J. (1951), *Homo ludens,* Paris, Gallimard, coll. Tel.

- Machard L. (2003), *Sport, adolescence et famille*, Rapport au Ministre de la jeunesse, des sports et de vie associative, et au ministre délégué à la famille, 2004.

- Marcellini A., Compte R. (2004), *Les représentations du sport de haut niveau pour les personnes handicapées mentales*, Rapport de recherche pour la Fédération Française du Sport adapté.

- Marcellini A. (1991), « Stigmate et déstigmatisation. Les personnes handicapées mentales face à l'insertion en club sportif », in Brunet F., Bui-Xuan G. (dir.), *Handicap mental, troubles psychiques et sport*, Coéd. FFSA-AFRAPS.

- Parlebas P. (1981), *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*, INSEP.

- Queval I. (2004), S'accomplir ou se dépasser. Essai sur le sport contemporain, Paris, Gallimard, Coll. Bibliothèque des Sciences humaines.

- Schnapper D. (1998), *La relation à l'autre.Au cœur de la pensée sociologique*, Paris, Gallimard, Coll. NRF Essais.

- Söder M. (1981), « Les chemins de la participation », *Le Courrier de l'Unesco*.