

Un prêt-à-porter mal ajusté

Le cas des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers (BEP) en cours d'EPS montre la limite de l'application des bonnes pratiques. C'est au cas par cas que l'enseignant peut résoudre ses dilemmes.

Jean-Pierre Garel, chercheur associé au laboratoire Cultures-éducation-sociétés, université de Bordeaux

Quand l'enseignant se trouve dans une situation d'enseignement complexe, où il doit gérer au mieux les tensions entre différents registres de son activité et les objectifs des discours sur l'école, l'application de bonnes pratiques a peu de chances de lui être d'un grand secours. Des trois registres auxquels nous nous attacherons, le premier est l'axe principal autour duquel s'organise le travail de l'enseignant : les apprentissages des élèves. Les deux suivants sont relatifs à des gestes professionnels qui concourent à ces apprentissages : la différenciation pédagogique et l'aide aux élèves. Nous nous appuyerons sur des propos de professeurs, recueillis lors de travaux de recherche¹, qui montrent les tensions travaillant ces trois registres dans le cadre d'un enseignement de l'EPS (éducation physique et sportive) à des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers, accueillis en collège au sein de classes ordinaires.

EFFORT ET BIENÊTRE

Que les élèves acquièrent des connaissances et des compétences est l'attente fondamentale à l'égard de l'école, mais la pression sur les apprentissages implique parfois des efforts trop conséquents pour certains, source de mal-être, lorsque les contenus d'enseignement et les tâches sont inadaptes, que le déficit de performance et l'erreur sont stigmatisés, et que la concurrence est sous-jacente. Apprentissage et bien-être sont intriqués et peuvent se

¹ Il s'agit de deux entretiens menés personnellement, d'un mémoire de master qui décrypte des séquences d'EPS filmées et présente les commentaires du professeur confronté aux images de sa pratique, et d'un mémoire professionnel, destiné à une certification d'enseignant spécialisé, écrit par un professeur qui y relate et analyse ses interventions.

nourrir l'un de l'autre de leurs bénéfices respectifs.

Dans le cas des élèves en situation de handicap, l'intégration mise en œuvre, en France, dans les années 80, n'a trop souvent bénéficié qu'à celles et ceux capables de satisfaire à une norme scolaire étroite, au prix, parfois, de leur bien-être personnel et de celui de leur famille. L'EPS n'a pas échappé à ce constat quand elle les

Des professeurs en sont venus à tellement en rabattre qu'ils ont empêché ce type d'élèves d'éprouver le plaisir lié à des progrès à leur mesure.

confrontait à des attentes loin de leur portée, voire à des regards blessants. À contrario, pour ne pas mettre en difficulté ce type d'élèves, des professeurs en sont venus à tellement en rabattre de leurs exigences qu'ils les ont empêchés d'éprouver le plaisir lié à des progrès à leur mesure. À propos d'élèves avec une déficience motrice, dont elle a sous-estimé les capacités, une enseignante témoigne : « *Ma principale difficulté a été d'avoir tendance à être trop tolérante [...]. J'ai été plus indulgente [...]. On a tendance à faire passer tout ce qui est affectif un petit peu au-devant du travail, du niveau, des exigences.* » Pourtant, certains professeurs ont su permettre à des élèves à BEP, en difficulté dans les activités physiques, sportives et artistiques, d'y vivre des expériences gratifiantes, de concilier des exigences inhérentes à tout apprentissage et une bienveillance qui soit source de bien-être. L'un d'eux insiste sur la place qu'il accorde aux apprentissages de ses élèves en situation de handicap : « *Il faut [qu'ils] sentent que ce qu'on leur demande c'est du travail, avec une évaluation, qu'ils vont apprendre.* » Mais cette exigence s'accompagne

d'une attention au bien-être de chacun ; par exemple, à l'égard d'un élève très fatigable en raison d'une forme de myopathie dont il est porteur, l'enseignant le croit sur parole lorsqu'il exprime un besoin : « *S'il demande à se reposer, ça va être une demande justifiée, et elle est bien acceptée.* » À la question de savoir dans quelle mesure conjuguer l'exigence et une bienveillance soucieuse du bien-être de l'élève, on ne peut pas apporter de réponse concrète a priori. Elle est à envisager au cas par cas.

ÉQUITÉ ET ÉGALITÉ

Sous l'égide de l'équité, consistant notamment à traiter chaque élève en fonction des obstacles qu'il rencontre dans ses apprentissages et des besoins qui en découlent, la différenciation pédagogique ne s'oppose pas à l'égalité, dès lors qu'elle est entendue comme une égalité réelle, qui engage une réduction des inégalités entre des individus manifestement inégaux en recourant à des traitements différents. Cela dit, les difficultés que peut présenter un élève à BEP posent aux enseignants d'EPS une question concrète et sans réponse toujours évidente : jusqu'à quel point peut-il et doit-il faire comme les autres ?

On comprend qu'un élève tétraplégique ne puisse pas jouer au volleyball avec ses camarades valides et qu'une activité lui convenant mieux lui soit proposée en parallèle. En revanche, qu'un élève très malvoyant soit mis à l'écart d'un jeu collectif est discutable. Évidemment, s'il ne bénéficie pas de règles propres, il sera en échec. Encore faut-il que ces règles soient bien adaptées, assez distinctes pour lui permettre de participer équitablement à l'activité, mais pas au point de lui procurer des facilités excessives qui ne lui permettraient pas de progresser autant qu'il le pourrait et qui ne seraient pas comprises par ses camarades. Pour décider de ce qui peut ou non être différencié, appliquer des indications précises araserait les singularités des cas rencontrés sur le terrain.

Certaines prescriptions dans des ouvrages pédagogiques concernant les élèves en situation de handicap risquent de pêcher par une généra-

lisation excessive. Lire qu'avec de tels élèves il convient de « *diminuer la quantité de travail* » ou d'« *éviter une trop forte pression temporelle* » laisse entendre une homogénéité de la population considérée, que l'on retrouve dans des recommandations globalisantes fondées sur une catégorisation médicale: les dyspraxiques, les infirmes moteurs cérébraux, etc. Si les personnes qui relèvent d'une pareille désignation ont effectivement des points communs, elles présentent suffisamment de différences entre elles pour que l'on s'attache aux singularités de chacune ainsi qu'au contexte de son activité, car il n'y a pas de handicap en soi, intrinsèque à l'individu, indépendant de la situation dans laquelle il se trouve. La nécessaire prise en compte des caractéristiques de chaque élève, de l'exigence de ses tâches, des obstacles qu'il y rencontre et de son environnement rendent vaine toute solution préétablie, déconnectée du réel.

Un professeur peut être placé, dans l'urgence, face au dilemme de traiter comme les autres, ou non, un élève en fonction d'éléments psychologiques. Ainsi, lors d'un moment d'évaluation, une élève prompte à se décourager réalise une figure de jonglage différente de celle qui était prescrite; son professeur justifie son appréciation bienveillante: « *J'essaye de trouver un point positif; donc comme elle ne réussit pas mais comme elle fait l'autre mouvement, plutôt la valoriser sur le fait qu'elle réussit à le faire et que maintenant il faut qu'elle passe à l'autre.* » Un autre exemple illustre un type de réaction régulièrement rencontré et source de dilemme. Il s'agit d'un élève obèse qui refuse l'adaptation proposée. Il s'en explique: « *Je ne veux pas être différent des autres.* » Dans ces conditions, soit le professeur ne différencie pas son enseignement, et l'élève risque alors un échec qui marque sa différence, soit l'adaptation est vécue comme une stigmatisation. Les situations lourdes de dilemme ne se résolvent pas en s'en remettant à une règle.

AIDE ET AUTONOMIE

Quand un élève manifeste des incapacités, le besoin d'aide se fait sentir. Il convient d'y répondre avec mesure afin de concourir à son autonomie. Or, certaines aides posent question lorsque l'enseignant, sous-estimant les capacités de l'élève et

touché par ses difficultés, se substitue plus ou moins à lui, le préserve de toute rencontre avec un obstacle et privilégie le rôle de pourvoyeur de solutions à celui d'accompagnateur. C'est le cas lorsqu'il lui fournit le plus souvent des techniques à appliquer plutôt que de l'impliquer dans la recherche et la mise en œuvre de modalités d'action pertinentes. Une telle implication est pourtant féconde. Elle a conduit, par exemple, des élèves en fauteuil électrique à inventer une technique qui s'est répandue dans le sport de haut niveau, le tir par rotation au football: en faisant pivoter son fauteuil pour prendre un élan, l'élève donne à son tir plus de puissance et une trajectoire plus surprenante.

Des entretiens avec des professeurs d'EPS témoignent de l'intérêt qu'ils portent à l'implication de l'élève. L'un

Un élève obèse refuse l'adaptation proposée. Il s'en explique: « Je ne veux pas être différent des autres. »

dit être attentif à le « *rendre acteur de ses apprentissages en expliquant et en discutant des aménagements* », un autre vouloir faire de lui un « *acteur de son intégration et non plus seulement le spectateur passif* ». Toutefois, ces déclarations d'ordre général en faveur de l'autonomie masquent la complexité des situations où elle est en jeu. Certaines appellent des attitudes de l'enseignant oscillant entre proximité et éloignement pour ajuster au mieux sa distance aux élèves. Avec l'une, le professeur est proche d'elle car, explique-t-il, elle « *a besoin de se sentir en confiance* ». De façon générale, cependant, il cherche à maintenir une distance évitant toute surprotection: « *Il faut qu'ils se coupent un peu de moi et qu'ils prennent un petit peu de l'autonomie [...]. Si je reste tout le temps avec eux [...], ils ne sont pas vraiment dans les conditions d'intégration.* » La pertinence de l'accompagnement tient au jugement du professeur, face à un élève singulier dans un contexte particulier.

Les professeurs sont amenés à prendre des décisions qui conjuguent des orientations en tension: différencier l'enseignement et créer du commun, exiger l'effort nécessaire à l'apprentissage et veiller au bien-être, aider et rendre autonome. La

pertinence de cette conjugaison ne mobilise pas seulement des compétences relevant d'une ingénierie pédagogique. Elle met aussi en jeu des principes éthiques, des « *vertus* » présentées par Eirick Prairat²: le sens de la justice qui porte à conjuguer l'égalité des droits et l'équité de traitement des élèves, la sollicitude, « *attention à celui qui est en difficulté* », et le tact, « *conscience aigüe de ce qui mérite d'être dit ou d'être fait et de la manière dont il faut le dire ou le faire (dans) la situation particulière que l'on est en train de vivre* ». C'est une « *capacité à apprécier et à faire* », une « *disposition à bien ressentir* », notamment à l'œuvre lorsque l'enseignant ajuste sa distance à l'élève.

Devant des situations complexes, mouvantes, incertaines et singulières, parfois sources de dilemme, les prescriptions surplombant la réalité vécue constituent un prêt-à-porter mal ajusté. Pour préparer les enseignants à y faire face, on peut penser à des dispositifs de formation autour d'une analyse de situations professionnelles mettant en scène élèves et professeur et présentant des problèmes et des incidents critiques. Ils sont une opportunité pour provoquer des échanges et une réflexion nécessaires à un enseignant concepteur de sa pratique. ■

² Eirick Prairat, « Les vertus du maître à l'heure de l'école inclusive », *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n° 61, 2013.