Sport et handicap

Éléments de méthodologie

pour des pratiques partagées

Jean-Pierre Garel

La préparation de l'intervention : des adaptations à prévoir

Les exemples d'adaptation qui sont présentés concernent la déficience :

- *auditive,*
- *intellectuelle,*
- *motrice,*
- *visuelle,*
- *ainsi que l'autisme et les TED (troubles envahissants du développement).*

L'installation de l'enfant

Pour la sécurité

En cas de tétraplégie et pour certaines activités, le tronc de l'enfant pourra être fixé au fauteuil roulant par une sangle afin d'empêcher une chute accidentelle vers l'avant.

> Sur un sol dur ou dans son fauteuil roulant, un enfant paraplégique vulnérable aux escarres sera assis sur un coussin en mousse.

Pour le confort

En présence d'une paraplégie spastique (donnant lieu à des contractions réflexes), les jambes pourront être maintenues contre le fauteuil par des sangles élastiques, de façon à ne pas être agitées par des mouvements intempestifs.

Pour une stimulation sensorielle optimale

Un enfant déficient visuel sera situé dans l'espace d'action de manière à ne pas être gêné par une source de lumière, trop intense pour l'un, insuffisante pour un autre.

Pour une action efficace

Utiliser, ou non, un moyen de locomotion : en basket, des enfants avec une déficience motrice qui se déplacent sur leurs jambes, mais avec difficulté, dans la vie quotidienne pourront utiliser un fauteuil roulant. Inversement, d'autres pourront quitter leur fauteuil pour une activité de lutte ou de gymnastique.

> Adopter une posture adéquate : un enfant infime moteur cérébral dont l'équilibre est précaire et qui est engagé dans un lancer de précision nécessitant une stabilité posturale bénéficiera peut-être d'une position à genoux plutôt que debout.

Le but du jeu

L'enfant gagne à ce que le but du jeu soit suffisamment concret, de façon à comprendre clairement ce qui lui est demandé et à pouvoir prendre connaissance directement du résultat de son action, tout particulièrement dans un cas de déficience intellectuelle ou d'autisme (exemple : au saut en longueur, atterrir dans la zone matérialisée la plus lointaine possible).
Trop facile ou trop difficile, le but du jeu risque de ne pas mobiliser l'enfant et d'entraver l'acquisition de nouveaux pouvoirs. Si, en revanche, il présente un obstacle franchissable, comme pour tous les enfants il ouvre la voie d'un progrès en passant par le plaisir de s'éprouver et de se dépasser ; un plaisir auquel le handicap n'empêche pas fatalement d'aspirer.

Un but plus ou moins complexe

La complexité est d'autant plus forte que la tâche met en jeu plusieurs actions, qu'elles soient :
> simultanées (courir en faisant rebondir un ballon, jongler en déplacement…) ;
> successives (enchaînements en sports collectifs ou en gymnastique…).

Pour des enfants maladroits, cette complexité est source de difficulté et mérite d'être abordée progressivement. Il en va de même avec :

> des enfants aveugles, pour qui une tâche composée de plusieurs éléments n'est pas facile à appréhender globalement ;

> des enfants déficients intellectuels, dont les capacités cognitives peinent face à une situation complexe ;

> des enfants autistes, perturbés devant toute incertitude, notamment celle qui est liée à une abondance d'informations à traiter. Il s'agira donc de découper une tâche complexe en plusieurs unités hiérarchisées : un enchaînement du type se déplacer-recevoir un ballon-se déplacer en dribblant-tirer au but sera abordé étape par étape.

Un but plus ou moins exigeant en termes de contrôle gestuel

L'exigence varie, par exemple, selon qu'il s'agit de se déplacer en équilibre sur une surface étroite ou sur une surface large, ou, dans un jeu de visée, selon que le but est d'atteindre une cible de petite ou de grande taille.

Les consignes

Pour transmettre aux enfants en situation de handicap les consignes qui indiquent le but et les règles du jeu, la multiplication des canaux d'information pourra s'avérer pertinent.

La parole

• *Déficience auditive*



Délivrer un message suffisamment simple, renforcé par une gestualité significative et un visage expressif.
Parler face à l'enfant, ni trop vite, ni trop lentement, ni trop fort.

• *Déficience intellectuelle*



Restreindre le nombre de consignes en utilisant des termes adaptés aux capacités de compréhension de l'enfant.
Ne pas hésiter à répéter ou à reformuler la consigne si nécessaire, en redoublant une consigne délivrée à l'ensemble du groupe par une consigne adaptée, adressée à un enfant en particulier.

• *Déficience visuelle*



L'enfant aveugle construit sa représentation de la tâche essentiellement à partir d'informations verbales. Elle devra donc lui être décrite de façon précise et claire : dire tout ce qui est important et seulement ce qui est important.
Pour cet enfant, une tâche complexe pourra être décomposée en plusieurs tâches présentées successivement.

• *Autisme et TED*



Après avoir attiré l'attention de l'enfant, une consigne verbale courte, concrète, répétée si besoin à l'identique, utilisant un lexique et une syntaxe simples et donnant toutes les précisions sur ce qui est à faire pourra être formulée, mais les consignes données oralement risquent de ne pas être bien perçues. C'est le canal visuel qui est à privilégier.

La démonstration



Démontrer ce qu'il est demandé de faire sera plus particulièrement utile aux enfants qui privilégient la vue à la parole.

Des supports concrets complémentaires



La compréhension de ce qui est à réaliser est facilitée par un support concret, notamment visuel, par exemple par un croquis sur un tableau ou un poster disposé sur le terrain.
Le canal visuel étant privilégié pour communiquer avec des enfants autistes, la tâche sera, autant que possible, organisée de façon à ce que la consigne évoque ses aspects visuels. Par exemple : «*les enfants avec les dossards bleus tirent dans le but bleu*».

Le caractère concret de la consigne peut être renforcé par des éléments matériels inclus dans la tâche et sollicitant d'autres sens que la vue, comme le toucher. Exemple : des jetons dans la main, posés à chacun des tours d'une course ou d'un parcours pour signifier le nombre de tours restant à effectuer.

La manipulation corporelle

Manipuler un enfant aveugle pour lui faire prendre conscience d'une posture (en acrosport…) ou d'un mouvement (gymnastique, athlétisme…).

L'environnement physique

Un environnement sans danger

Pour un enfant aveugle, prévoir un environnement dénué d'éléments potentiellement dangereux.
Lorsque la déficience visuelle s'accompagne d'une fragilité oculaire, utiliser des ballons d'une matière souple.

Un environnement sonore adapté

Vu l'hypersensibilité au bruit de certains enfants autistes, un environnement calme sera préférable.

Avec des enfants déficients auditifs, notamment appareillés, éviter une atmosphère trop bruyante. Elle peut être fatigante.
La pratique de la danse est d'autant plus accessible à ces enfants que des fréquences sonores basses, sources de vibrations qu'ils perçoivent, sont présentes et que le sol est un plancher en bois, bon transmetteur de vibrations.

Pour des enfants aveugles, l'importance des prises d'informations auditives dans certaines activités sportives, quand il s'agit par exemple de localiser un ballon sonore, exige un silence suffisant.

Éléments de l'environnement permettant un repérage

Que l'on ait affaire à des enfants déficients visuels qui voient mal ou pas du tout, ou bien à d'autres dont les caractéristiques cognitives ou émotionnelles appellent un espace structuré et sécurisant (déficients intellectuels et, surtout, autistes), il sera nécessaire de matérialiser l'environnement physique dans et avec lequel l'enfant doit agir.
La matérialisation doit prendre en compte les modalités sensorielles privilégiées. Avec des enfants malvoyants, déficients intellectuels ou autistes, l'accent sera mis sur ce qui sollicite la vue, tandis que pour des aveugles ce sont surtout des éléments mobilisant le toucher exercé par les mains et les pieds, ainsi que l'ouïe, qui seront retenus.

Avec des enfants aveugles, l'aménagement de l'environnement consistera par exemple à fournir des indices permettant de :
> délimiter l'espace d'action : tapis, élastique… ;
> baliser un parcours : des nattes seront disposées sur le sol, traçant un chemin permettant de passer d'un atelier à l'autre en gymnastique.
Des informations auditives permettront à l'enfant aveugle de se repérer à l'aide d'objets sonores (grelots…) indiquant une direction à suivre ou localisant une cible, et aussi de repérer des objets en mouvements (ballon sonore).

Avec des enfants malvoyants, les repères visuels nécessaires à l'action ne sont bien perceptibles qu'à condition de présenter une couleur suffisamment vive et contrastée par rapport à l'environnement et que le choix de la couleur soit adapté à l'enfant. Dans ces conditions :
> les limites de l'espace de jeu seront clairement balisées ;
> les cibles devront être visuellement bien repérables ;
> des foulards pourront reposer sur l'élastique pour le saut en hauteur ;
> au saut en longueur, des cônes de couleur seront placés de chaque côté d'une zone d'appel élargie, blanchie à la chaux ;
> des tapis de couleurs différentes, en lutte ou en judo, permettront si possible de distinguer la zone de combat et la zone de sécurité qui l'entoure.

Avec des enfants autistes ou déficients intellectuels
Les enfants autistes, ou présentant une importante déficience intellectuelle, ont besoin d'une stabilité qui passe notamment par une structuration pérenne de l'espace, ou variant peu et progressivement tout au long des séances composant un cycle d'activité : même lieu de rassemblement, espaces d'action aménagés de manière à pouvoir évoluer, éventuellement, sur une base connue de l'enfant. Cette structuration pourra être réalisée avec le matériel nécessaire à l'activité (tapis, poutre, banc, buts…) et avec tout ce qui peut composer des formes simples, susceptibles de limiter l'espace et de l'orienter, en indiquant par exemple le départ et l'arrivée d'un atelier (plots, nattes, repères au sol, panneaux, posters…).

Éléments matériels stables du jeu

Les éléments matériels stables se caractérisent par le fait qu'ils ne sont pas en mouvement et ne sont donc pas porteurs d'incertitude. Ils peuvent être des sources de contraintes qu'il sera possible de moduler pour faire varier la difficulté du jeu.
On pourra ainsi adapter la taille d'une cible, la surface d'un terrain de jeu, la hauteur du filet au volley-ball, la largeur et la hauteur d'une surface de déplacement en équilibre...

Éléments mobiles en jeu

La mobilité des éléments en jeu, que ce soit des objets ou des personnes, est un facteur d'incertitude qui constitue une source de difficulté pour des enfants dont les capacités de traitement des informations sont

altérées par une déficience visuelle ou par des troubles visuo-spatiaux qui peuvent accompagner une infirmité motrice cérébrale. D'où leurs problèmes dans des activités duelles ou collectives avec des balles ou des ballons. Mais on peut y remédier en partie en jouant sur certains paramètres.

• *La clarté*

Elle caractérise ce qui est facilement perceptible. Les éléments mobiles sont d'autant mieux perçus que leur volume, leur couleur et leur contraste par rapport à l'environnement permettent de les distinguer. Par conséquent et par exemple :
> dans un jeu ou sport collectif, prévoir des maillots de couleurs qui différencient nettement partenaires et adversaires ;
> au tennis ou au tennis de table, utiliser des balles de couleur vive et contrastée, ou multicolores.
Comme une couleur qui convient à un enfant déficient visuel ne convient pas forcément à un autre, le matériel mobile devra autant que possible être suffisamment diversifié. L'enfant pourra choisir ce qui lui convient le mieux.

• *La trajectoire*

L'incertitude d'ordre spatial est moindre si un ballon roule que s'il rebondit, comme dans des sports pour aveugles (torball…). Au football, on peut par exemple limiter les rebonds du ballon en le dégonflant légèrement.

• *La vitesse*

Une balle se déplaçant lentement sera plus facile à percevoir et à saisir ou frapper. Ainsi, dans des jeux de raquettes, on pourra si besoin privilégier des balles de tennis un peu molles ou des balles en mousse, et, au volley-ball, un ballon en feutre, voire un ballon de baudruche dans des jeux préparatoires.

• *Le nombre d'éléments*

Le traitement des informations issues d'un champ de jeu est d'autant plus difficile que le nombre de joueurs et d'objets en mouvement est élevé. Il ne pose pas de problèmes qu'aux déficients visuels. Confrontés à une abondance d'informations et devant décider de l'action à mener face à plusieurs alternatives, des enfants déficients intellectuels ou autistes seront en difficulté.

Les objets manipulés

Avec des enfants ayant des difficultés de préhension manuelle, les objets manipulés devront présenter des caractéristiques de forme, de poids, de volume et de consistance adaptées à leurs possibilités. Ainsi, un petit sac de sable, léger et déformable, peut remplacer une balle ou un ballon dans certains jeux.
Une raquette légère et au manche court peut être privilégiée dans un jeu de raquettes

(et le manche de la raquette peut être éventuellement solidarisé avec la main par l'intermédiaire d'un velcro).

Du matériel d'appoint

• *Des outils spécifiques*

Par exemple, pour des enfants sans bras ou qui ne peuvent pas les mobiliser :
> dans les jeux où il s'agit de toucher un adversaire, c'est par l'intermédiaire d'une «frite» (engin de flottaison en mousse utilisé en natation), disposée comme un éperon à l'avant du fauteuil roulant, que l'action sera effectuée (voir «les gendarmes et les voleurs», *dans le T2 «Des jeux des enfants des sports», fin 2015*) ;
> lors de lancers d'adresse, par exemple pour renverser des quilles, la balle sera lancée en utilisant une rampe (éventuellement avec l'aide d'un partenaire qui orientera la rampe selon les indications de l'enfant en fauteuil puis y placera la balle pour qu'elle roule vers la cible ; dessin ci-contre).



• *Des objets amplificateurs*

Les enfants en situation de handicap peinent parfois à effectuer une action dont le résultat soit suffisamment perceptible pour être gratifiant. Sur le principe des palmes, en natation, qui permettent d'avancer plus rapidement, on peut penser à des objets dont l'utilisation accroît l'effet voulu : un trampoline pour sauter plus haut, un ballon de baudruche pour un temps de suspension durable et obtenu avec un effort moindre, une ceinture de flotteurs en waterpolo…

Les paramètres temporels

La durée de l'activité

Elle est à déterminer en tenant compte des caractéristiques des enfants :

La capacité d'attention. Elle est liée au sens que l'enfant attribue à son activité, au plaisir qu'il y trouve ou en attend, mais aussi à ses ressources cognitives, altérées par une déficience intellectuelle et dans l'autisme.

La fatigabilité, par exemple de jeunes atteints de maladie neuromusculaire ou de ceux dont la moelle épinière est lésée à un niveau neurologique élevé.

La tolérance amoindrie d'enfants paraplégiques ou tétraplégiques aux températures basses ou élevées. Elle conduit à adapter le temps d'activité, comme son intensité, selon qu'il fait froid ou chaud.

La lenteur d'exécution, notamment caractéristique de certains enfants présentant une déficience motrice ou visuelle (elle se combine, pour les aveugles, avec le temps nécessaire au repérage spatial).

Le besoin de répétitions, nécessaire à une acquisition stable d'habiletés motrices, souvent noté dans le cas d'une déficience intellectuelle et de l'autisme.

La pression temporelle

Devoir agir plus ou moins vite est également un facteur de difficulté. Ainsi, du fait qu'en sport collectif la pression des adversaires précipite le choix de l'action, on peut faire en sorte qu'elle soit moins grande pour les attaquants en décidant de leur surnombre par rapport aux défenseurs.
La lenteur d'enfants en situation de handicap, déjà mentionnée, appellera une attention particulière dans toutes les tâches où la vitesse de réalisation est en jeu.


Une mention spéciale pour les enfants autistes, qui pourront être particulièrement perturbés par une pression temporelle.

La structuration du temps


Elle est importante avec un enfant déficient intellectuel et, plus encore, autiste. Pour ce dernier, il s'agira d'assurer autant que possible la prévisibilité des événements, et donc de recourir à des routines qui contribuent à son repérage dans le temps et à sa sécurité psychologique. Si l'enfant a l'habitude d'un certain déroulement lors des séances (par exemple : échauffement, regroupement/consigne, activité sur un parcours ou par atelier, regroupement, etc.), il pourra mieux anticiper les changements et gérer les temps d'attente (réduits au maximum) entre les activités. Les nouveautés seront introduites progressivement.

Les règles

Certaines adaptations peuvent concerner l'ensemble des joueurs (le hors-jeu au football), *ou seulement un enfant en situation de handicap* (reprise de dribble…). Quelques exemples.

Pour la sécurité


Lorsque des enfants aveugles participent au jeu du béret, pour éviter un choc entre enfants arrivant au même endroit en même temps, ce sont deux objets qui sont disposés à égale distance des deux équipes, et non pas un seul.

Pour la compréhension


Avec des enfants présentant une déficience intellectuelle, les règles sont éventuellement simplifiées, par exemple la règle du hors jeu en football.

Pour la perception et/ou la décision


Dans un jeu de ballon, l'obligation de passes avec rebond peut permettre à un enfant déficient visuel de localiser le ballon.

Avec un enfant autiste perturbé par l'incertitude liée au changement rapide de statut dans un jeu ou un sport collectif, on peut fixer les rôles d'attaquant-défenseur.

Pour la réalisation motrice

On peut par exemple pallier une difficulté :

d'équilibre :

> Au tennis de table, les heurts de la table et les appuis qu'y prend un joueur à l'équilibre précaire ne sont pas sanctionnés.

de mobilité :

> Tennis de table : interdiction au joueur valide d'envoyer une balle croisée.
> Jeu du béret : autoriser un enfant à démarrer plus près que les autres de l'objet à atteindre. Plus généralement, réduire la distance parcourue par l'enfant lors des jeux de course.
> Jeux d'attrape (chat, épervier...) : un enfant peu mobile est autorisé à se réfugier dans une(des) zone(s) déterminée(s) pour un temps limité.

de coordination :

Possibilité de dribble à deux mains ou de reprise de dribble.

de lancer avec précision :

Au basket, prévoir éventuellement un décompte des points favorable : panier réussi = 5 points ; le ballon touche le dessus de l'anneau du panier = 3 points ; il touche le panneau = 1 point.

Et des règles pouvant jouer sur toutes les dimensions de l'action

L'adaptation des règles peut jouer à la fois sur les dimensions perceptives, décisionnelles et motrices de l'action, ainsi que sur sa composante émotionnelle. Quelques exemples :

• *Une restriction du pouvoir des valides*

Au basket, un défenseur valide se place au-delà d'un rayon de 1 mètre autour du porteur de ballon (en situation de handicap) et/ou il lui est interdit d'utiliser 1 ou 2 bras pour contrer un tir au panier.

• *L'extension d'un handicap aux valides*

À la lutte, un enfant valide opposé à un adversaire sans possibilité de préhension d'une main (hémiplégique par exemple) n'a le droit de le saisir qu'avec une seule main.

Dans une activité à laquelle participe(nt) un(des) enfant(s) déficient(s) visuel(s), tous les participants portent un masque opaque sur les yeux.

• *Un rôle particulier*

C'est parfois une condition nécessaire pour qu'un enfant puisse participer à une activité avec les autres (voir le basket, *T2 «Des jeux des enfants des sports», fin 2015*).

L'environnement humain

Le choix d'un groupe

Inclure chacun des enfants en situation de handicap seul dans un groupe de valides, dans une perspective d'intégration ? Les regrouper, tous ou certains d'entre eux, parmi des valides, ou à part, pour qu'ils se sentent moins isolés dans un contexte peu familier, en maintenant d'éventuelles relations privilégiées avec leurs camarades en situation de handicap, au moins le temps de s'habituer à ce nouvel environnement ? Les laisser choisir leur groupe ? Les réponses à ces questions sont à envisager au cas par cas, en fonction des enfants et des activités.

Des partenaires coopératifs

Un enfant peut avoir besoin d'aide. Encore faut-il qu'elle soit mesurée, qu'elle ne soit pas envahissante au point d'entraver l'autonomie dont il est capable.

Exemple de coopération : pour courir, un enfant déficient visuel bénéficie de l'accompagnement d'un valide qui court à ses côtés en étant relié à lui par l'intermédiaire d'une cordelette qui réunit leurs mains (voir «l'effort partagé», p. XX).

Des partenaires d'un niveau d'habileté motrice suffisant

Un enfant pourra bénéficier de partenaires assez habiles pour s'adapter à ses possibilités ; par exemple, dans les jeux de raquettes, afin de lui adresser des balles ou des volants selon des trajectoires et des vitesses suffisamment régulières.

Des partenaires tuteurs

Un tutorat pourra être organisé ponctuellement ou systématiquement. Par exemple, pour accompagner un enfant déficient intellectuel :
> lors d'un jeu qui suscite des difficultés de compréhension, l'enfant sera secondé par un camarade ;
> l'enfant désigne un camarade référent, volontaire, auquel il pourra éventuellement recourir pour l'ensemble des activités.

L'accompagnement de l'enfant dans son activité

L'accompagnement de l'enfant, c'est ce qui peut être fait pour favoriser sa réussite lorsqu'il est engagé dans une activité. Ce qui est présenté ici n'épuise pas tout ce qui pourrait être dit. Le rapport d'un enfant aux règles des jeux et de la vie du groupe, par exemple, mériterait aussi une attention dans le cas d'enfants présentant des problèmes de comportement.

Le repérage de l'environnement

Cette intervention s'adresse tout particulièrement à un enfant aveugle.

Guider l'enfant



Lui permettre de découvrir un environnement inconnu. L'éducateur est légèrement en avant de l'enfant. C'est l'enfant qui le saisit, et non l'inverse, par exemple au niveau du coude (dessin ci-contre).

Fournir des informations verbales

Lorsque l'enfant explore son environnement, l'éducateur commente oralement cette exploration, lui permettant de découvrir l'espace de l'action, d'identifier tous les éléments nécessaires à l'accomplissement de la tâche ainsi que leur disposition respective.
Quand l'enfant s'engage dans une action, des informations l'aidant à se situer dans l'environnement lui sont fournies. Ainsi, quand il est prêt à s'élancer dans l'axe de la piste d'élan pour sauter en longueur, l'éducateur lui indique s'il est bien placé, face au sautoir et au milieu de la piste d'élan.

Fournir des repères sonores

Afin que l'enfant se dirige dans une direction souhaitée, l'éducateur frappe régulièrement dans ses mains près de l'endroit à atteindre.

La sécurité

L'attention à la sécurité concerne tous les enfants, mais plus encore ceux qui ont des fragilités corporelles ou qui prennent des risques mal mesurés.

Chez un enfant amputé, une prise de risque irréfléchie peut avoir des conséquences particulièrement fâcheuses : une fracture du membre sain ou, pour un amputé des membres supérieurs, une lésion à la tête du fait que l'enfant est en difficulté pour se protéger lors d'une chute.

Certaines situations appellent une vigilance particulière, comme à la piscine avec un

enfant aveugle. Le bruit rend difficile les prises d'informations auditives, le carrelage mouillé est glissant, et l'environnement, inhabituel, ne facilite pas le repérage. Un accompagnement physique de l'enfant, y compris si besoin dans l'eau et du moins au début, s'avère donc nécessaire.

La communication

Avec un enfant déficient auditif, lors des regroupements :
> l'inviter à se placer devant ;
> s'assurer qu'il est bien attentif à l'éducateur (si possible pas situé à contre-jour), pour pouvoir lire la consigne sur ses lèvres ;
> reformuler (ou faire reformuler par d'autres enfants) une consigne si elle semble ne pas avoir été comprise.

Formuler les messages (consignes, explications…) uniquement quand l'enfant peut y être attentif, donc avant qu'il soit dans l'action. C'est particulièrement nécessaire quand la sécurité est en jeu, en escalade par exemple.

Dans les activités pouvant présenter un risque, s'assurer que l'enfant a bien compris le message avant de le laisser s'y engager.

Dans celles impliquant des signaux sonores, y substituer des signaux visuels :
> en sport collectif, lorsque l'arbitre siffle un arrêt de jeu, les joueurs lèvent un bras pour en informer l'enfant déficient auditif ;
> pour donner le départ d'une course de vitesse, l'éducateur se place à une vingtaine de mètres face à l'enfant et effectue un geste convenu.

Les interactions entre enfants

La présence d'enfants en situation de handicap parmi d'autres peut nécessiter d'intervenir dans les relations au sein du groupe, par exemple pour réguler le rôle des valides par rapport à leurs camarades et remédier à d'éventuelles négligences, surprotections, voire tensions.

Avec des enfants déficients auditifs, veiller à ce qu'ils ne restent pas toujours eux. Ils y ont parfois tendance du fait qu'ainsi ils se comprennent mieux et peuvent alors se sentir moins exclus que parmi les autres.
Faire en sorte que ces enfants soient bien acceptés par les entendants : favoriser les coopérations et une bonne compréhension mutuelle, notamment pour éviter que les difficultés de communication et le sentiment d'être mis à l'écart deviennent une source de comportements agressifs.

Les conditions psychologiques

Sécuriser, encore

Au-delà d'une sécurité objective, assurée de façon à ce que l'enfant ne soit pas en danger, son sentiment de sécurité, subjectif, est à prendre en compte. Ainsi, à la piscine, lorsqu'un enfant aveugle est en mesure de se passer du contact corporel, l'éducateur doit pouvoir garder le contact avec lui par la voix.

Quant aux enfants autistes, dont on a déjà souligné la sensibilité à l'incertitude, ils bénéficient toujours des interventions de l'éducateur qui visent à la réduire.

Valoriser et encourager

Valoriser les réussites d'un enfant, l'encourager pour qu'il s'engage dans une activité, persévère dans son effort, s'exprime éventuellement afin de formuler un avis, un choix : autant d'interventions de l'éducateur qui contribuent à créer des conditions psychologiques favorables. C'est encore plus vrai pour ceux dont l'expérience a souvent été marquée par l'échec. Face à de nouvelles situations d'apprentissage, s'attendant à un nouvel échec et le craignant, on peut redouter qu'ils ne se mobilisent pas pour réussir.

Chez un enfant déficient intellectuel, notamment, on peut rencontrer une tendance à considérer que la réalité échappe à son contrôle, à attribuer sa réussite davantage à des causes extérieures (des encouragements, l'éducateur, la chance) qu'à ce qui relève de son action propre, au point qu'il en vient à renoncer à ses efforts. Se découvrir capable d'agir avec succès et de progresser est donc fondamental pour des jeunes qui ont des difficultés à se reconnaître un pouvoir d'emprise sur les événements, de même que relativiser les difficultés rencontrées, pour que la frustration n'entraîne pas un sentiment d'échec persistant.

La motivation à agir d'un enfant autiste est particulière : a priori, la compétition n'a pas pour lui beaucoup de sens, pas plus que chercher à se dépasser pour améliorer une performance. En revanche, sans pourtant chercher à faire plaisir à l'autre, il peut être sensible aux appréciations positives de l'entourage à son égard. On n'hésitera donc pas à renforcer ses comportements satisfaisants en le félicitant, oralement et/ou en l'applaudissant.

L'autonomie

Une juste distance

Face au handicap, l'éducateur peut être trop aidant, voire envahissant, imposant une présence qui entrave la capacité du sujet à agir par lui-même. La tentation d'aider plus que nécessaire peut être d'autant plus vive que l'enfant est lent et maladroit. Et une juste distance est d'autant plus délicate à fixer qu'elle est variable selon les individus et les situations (cf. dessin ci-contre). Mais c'est une condition de l'autonomisation de l'enfant.



L'invitation au choix

Les situations permettant à l'enfant d'exprimer un choix sont recherchées, qu'il s'agisse de choisir un parcours à sa mesure parmi d'autres de difficulté variable, d'envisager une stratégie, de donner son point de vue sur la qualité d'une production lors d'une activité artistique, etc. La prise de risque inhérente à l'expression personnelle mérite d'être valorisée, car elle témoigne d'une confiance en soi qui concoure à l'autonomie.

Toutefois, pour ne pas solliciter outre mesure les capacités cognitives d'enfants déficients intellectuels, les possibilités de choix doivent être limitées et porter sur des éléments présentés le plus concrètement possible.

L'attention et la réflexion

De façon générale, l'attention est favorisée par des activités qui ont pour l'enfant un sens mobilisateur et par les interventions de l'éducateur qui contribuent à un climat favorable.

Dans le cas d'une déficience intellectuelle, les capacités perceptives et attentionnelles étant diminuées, l'éducateur peut attirer et maintenir l'attention de l'enfant sur ce qui est à faire et sur un élément de la situation à prendre en compte pour réussir. Il peut aussi intervenir régulièrement pour informer l'enfant du résultat de son action, voire, à partir d'éléments concrets, solliciter la réflexion de l'enfant sur le lien entre le résultat de son action et la façon dont il agit.

Les contenus d'apprentissages

L'accompagnement de l'enfant implique de lui permettre d'apprendre ce dont il a besoin pour progresser, et donc de prendre en compte ses singularités. Pour un enfant atteint d'une infirmité motrice cérébrale, en natation, un déplacement sur le dos sera, par exemple, mieux adapté que sur le ventre, alors que ce sera l'inverse pour un autre enfant présentant la même pathologie. Dans tous les cas, il faut se défaire de toute idée de prêt-à-porter technique : les modalités d'action qui conviennent à un enfant appellent du sur-mesure fondé sur l'observation de son activité et l'avis de l'enfant lui-même.

Concernant les enfants autistes, leur besoin de stabilité interroge leur capacité à progresser, car apprendre implique de se confronter plus ou moins à une nouveauté. De fait, ces enfants peuvent quitter peu à peu, jusqu'à un certain point, un univers dont le caractère immuable les rassure. Ce peut être par la modification progressive d'un élément de l'environnement. Au-delà de cet aspect matériel, l'éducateur peut entreprendre des apprentissages plus abstraits selon une approche adaptée. La notion de démarquage, par exemple, est abordable à partir d'une représentation visuelle (dessin, photo…) faisant comprendre ce qu'est un espace vide d'adversaire.

Pour finir, quelques principes orientant les adaptations

Une pédagogie adaptée n'est pas une pédagogie spéciale

La démarche proposée pour rendre accessible des pratiques ludiques et sportives aux enfants en situation de handicap n'est pas tout à fait originale. Si les adaptations présentées sont parfois singulières, en raison de difficultés et de ressources particulières, les questions didactiques et pédagogiques qui y conduisent sont, dans leurs grandes lignes, bien souvent les mêmes qu'avec des valides.

D'ailleurs, on retrouve dans ce chapitre des propositions d'adaptations déjà présentes dans les fiches pour des enfants «ordinaires». On ne cherche donc pas à promouvoir et mettre en œuvre une pédagogie spéciale pour enfants «anormaux», mais une approche guidée par l'attention à la réussite de tous et de chacun. D'où son intérêt : les réflexions à propos d'une population en marge de la norme peuvent nourrir ce qui est conçu pour le plus grand nombre.

Une conception exigeante des pratiques partagées

Une activité physique et sportive partagée doit avoir pour l'enfant en situation de handicap une importante dimension ludique, mais si le plaisir vécu lors de sa pratique est un puissant mobile à agir, il n'est pas forcément donné a priori : il se construit. Et cette construction se fonde sur un accroissement du pouvoir d'action, auquel concourent des apprentissages. Si un enfant n'arrive pas à réussir suffisamment pour vivre de façon gratifiante sa présence parmi les autres, le plaisir risque de ne pas émerger ou de ne pas se maintenir.

L'attention aux enfants en situation de handicap ne doit pas conduire à négliger les autres, qui posent a priori moins de problèmes : tous les enfants doivent gagner à une pratique partagée.

La référence à l'égalité et à l'équité

Dans un souci d'équité, lors de jeux, on a proposé d'accorder parfois aux enfants en situation de handicap des droits particuliers. Cette inégalité des droits propres à une activité vise l'égalité des chances, mais il faut veiller à ce que cette faveur en direction d'enfants en difficulté ne soit pas une entrave à des progrès qui sont ou deviennent à leur portée. Prendre en compte les différences vise à les réduire, pas à les fixer.

L'attention conjuguée à différencier et à réunir

La différenciation des adaptations, parfois nécessaire pour prendre en compte les singularités d'un enfant, se conjugue avec l'attention à réunir autant que possible les pratiquants autour de ce qu'ils peuvent partager : un même espace, un même temps, une même activité, des compétences ou des savoir-faire semblables (au saut en longueur, par exemple, il s'agit bien d'arriver à lier course et impulsion, pour l'enfant aveugle comme pour le voyant), des émotions, une culture, des moments de convivialité, un sentiment d'appartenance à une communauté.