

VERS UNE ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE INCLUSIVE

Frédéric Meynaud

ERES | « [Reliance](#) »

2007/2 n° 24 | pages 92 à 97

ISSN 1774-9743

ISBN 9782749207414

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-reliance-2007-2-page-92.htm>

Pour citer cet article :

Frédéric Meynaud, « Vers une éducation physique et sportive inclusive », *Reliance*
2007/2 (n° 24), p. 92-97.
DOI 10.3917/reli.024.0092

Distribution électronique Cairn.info pour ERES.

© ERES. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

VERS UNE ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE INCLUSIVE

Frédéric Meynaud

*Professeur des écoles spécialisé, maître formateur,
doctorant en sciences de l'éducation, université Lyon-2,
fred.meynaud@wanadoo.fr*

L'éducation physique et sportive, souvent laissée pour compte dans la scolarisation des élèves en situation de handicap, n'en reste pas moins, par sa géométrie variable (enseigner dans différents espaces, temps et lieux), un véritable exemple de complexité. L'EPS, comme les autres disciplines, est un vecteur d'apprentissage qui permet de développer des capacités sur le plan cognitif, affectif, moteur et relationnel. Très souvent, les élèves en situation de handicap, particulièrement, lorsqu'ils sont intégrés à l'école ordinaire, sont exclus de ces enseignements que l'on considère comme secondaires, les remplaçant la plupart du temps par des séances de rééducation fonctionnelle ou par du soutien dans les matières dites « fondamentales ». Mais si l'on s'en tient au programme, pourquoi ces enfants seraient-ils dépossédés dans l'accès à certaines compétences scolaires ? Le législateur n'a-t-il pas prévu l'égalité d'accès à la connaissance ? Ces élèves ne deviennent-ils pas alors « hémiplegiques » des savoirs, renforçant de fait leur situation de handicap ?

Il semble aujourd'hui nécessaire de changer dans notre système éducatif le regard que l'on porte sur eux pour passer d'une vision des « creux » vers une vision des « reliefs ». C'est ce concept que l'EPS, en avance sur les autres disciplines, a mis en place ces dernières années, en passant d'une notion « d'incapacité », généralement répandue (certificats médicaux souvent demandés par les élèves concernés), vers une notion d'incapacité partielle très proche de la notion de capacités fonctionnelles dans les APS¹. Il est en effet intéressant dans la péda-

>>>

I. A. Marcellini, « Un sport de haut niveau accessible ? Jeux séparés, jeux parallèles et jeux à handicap », *Reliance*, n°15, Toulouse, érès, mars 2005.

gogie d'aujourd'hui de s'intéresser enfin aux aptitudes de ces élèves pour bâtir la construction de leurs apprentissages.

L'un des outils fondamental de cet édifice est le projet personnalisé de scolarisation de l'élève (PPS). Invitation au partenariat, il est le lieu de concertation, d'accès à l'information et à la connaissance sur l'élève afin d'établir pour lui une trajectoire scolaire adaptée et ambitieuse. Ce qui manque le plus aux enseignants d'aujourd'hui, c'est ce travail en équipe pluridisciplinaire où chacun concourt à la réussite d'un projet concerté. L'enfant en situation de handicap va appeler le brassage des compétences. L'enseignant ne peut plus être seul dans sa classe et pour répondre à ces nouvelles attentes institutionnelles, il doit faire partie d'un plateau de professionnels. Il importe donc que la formation des futures générations (enseignants, éducateurs, soignants, AVS...) les amène à sortir de cette culture du « seul maître à bord ». Car, bien qu'il nous faille rompre avec une vision uniquement médicalisée de la prise en charge de ces élèves, il n'en reste pas moins essentiel de partager des données précises sur la pathologie de l'enfant en situation de handicap. C'est à cette condition que l'on pourra construire une pédagogie de la « variabilité ». L'évolution des connaissances, notamment dans les domaines de la neuropsychologie, nous apporte des informations essentielles sur les profils cognitifs de certains de nos élèves et peut induire de véritables prises en charge scolaires adaptées. On pense notamment à l'utilisation, pour des enfants dyspraxiques, dysphasiques..., d'outils informatiques récents qui permettent, pour certains, d'entrer dans l'apprentissage de la lecture. Sans cette connaissance préalable, l'enseignant va tâtonner et perdre un temps précieux. Mais cette connaissance est aussi indispensable pour la sécurité et l'intégrité physique de l'enfant. En EPS, par exemple, dans le cas de maladies neuromusculaires, certaines précautions sont à prendre (contrôler et limiter l'effort physique; pour les activités aquatiques la température de l'eau ne doit pas être inférieure à 30°C...).

Le projet personnalisé de scolarisation, on le voit donc, qui part de l'élève et qui met en partenariat à la fois les domaines médical, social et pédagogique, doit permettre de construire une démarche plus appropriée et plus proche de l'enfant. Ce projet écrit définit les objectifs de scolarisation, le rôle et le temps d'intervention des différents partenaires. De cette réflexion

commune, des échanges d'informations autour de l'élève et de son projet émergent des éléments de réponse à la principale préoccupation de l'enseignant : accueillir cet élève au sein de la classe, lui rendre son enseignement accessible sans nuire à sa santé et à son intégrité physique, ni rompre l'équilibre de la classe ou le marginaliser². Le projet personnalisé de l'élève doit, pour être opérant, prendre en compte la composante que représente l'EPS, afin que soient définis en fonction de sa déficience les limites et les interdits mais aussi les possibilités motrices de l'élève et que l'enseignant en EPS puisse construire sa programmation. Dans bien des cas³, l'analyse des programmations en EPS des enseignants qui disent intégrer un enfant en situation de handicap aux séances d'éducation physique montre un lien direct avec leur posture inclusive. Nous qualifions la posture inclusive comme une attitude « d'entre d'eux ». En effet, elle se situe pour nous à mi-chemin entre une perspective différentialiste et celle que Jean-Pierre Garel qualifie d'assimilationniste. Dans la perspective différentialiste, qui se fonde sur le constat et la cristallisation des différences, l'intégration des élèves handicapés n'est pas souhaitable, au nom même du droit à la différence. Ces élèves auront leurs activités propres, qu'ils pratiqueront entre eux. Dans le cas de l'approche assimilationniste, l'autre n'est pas perçu dans sa spécificité. On est alors conduit à proposer aux élèves handicapés les mêmes activités que les autres et avec eux, sans adaptation particulière⁴. Un regroupement d'élèves aux possibilités très éloignées, et qui ne prendrait pas en compte cette hétérogénéité, entrave toute expérience réellement partagée et ne permet pas de « vivre ensemble », pas plus qu'une valorisation excessive des différences. Dans ce cas, L'enfant, physiquement présent parmi les

>>>

2. P. Bernard, G. Ninot, « Les déficiences motrices (sport de haut niveau, éducation physique, réhabilitation par les APS) », revue EPS, Paris, 2002, p. 106.

3. F. Meynaud, *La place de l'éducation physique et sportive dans l'intégration scolaire individuelle en milieu ordinaire d'élèves déficients moteurs. Analyse d'une situation locale sur l'académie du Rhône. L'EPS catalyseur d'intégration ou catalyser l'intégration par l'EPS*, mémoire de DEA, ISEF, université Lyon-2, 2004, p. 90-111.

4. J.-P. Garel, « Approche pédagogique de la citoyenneté : contribution de l'EPS à l'éducation civique en situation d'intégration scolaire », *La nouvelle revue de l'AS*, n° 3, Paris, septembre 1998, p. 97.



autres, est abandonné au fond de la classe et sans cesse renvoyé à la modestie de ses performances⁵. Il importe donc de reconnaître l'identité de chacun sans l'y enfermer et d'assurer l'égalité des droits sans imposer à tous un traitement identique.

L'adaptation pédagogique nous semble donc être une des clefs de cet accès à un traitement identique. Pour adapter son enseignement, le professeur doit définir clairement ce qu'il peut enseigner compte tenu du groupe dont il a la charge. Cela exige d'identifier le sens et l'intérêt éducatif de l'APSA (activité physique sportive et artistique) choisie en fonction de la compétence qu'il souhaite enseigner, le problème moteur qu'elle pose avec les enjeux de formation qui en découlent au regard des objectifs de l'EPS, et les exigences de mise en œuvre pour cet élève. L'adaptation de l'enseignement est d'autant plus pertinente que l'enseignant dispose d'informations claires et précises sur l'élève et ses particularités (ce qu'il est, ce qu'il peut faire ou non en fonction de sa pathologie⁶). C'est pourquoi le projet personnalisé nous semble la première pierre de l'édifice.

À partir du projet personnalisé de scolarisation, il peut y avoir différentes modalités de scolarité et de regroupement au sein de l'école, car ces informations contribuent à améliorer l'intégra-

tion de l'élève dans la dynamique de la classe en proposant des formes de travail, de groupement et des aménagements de tâches correspondant mieux à ses attentes et à ses représentations. Dans une étude menée sur trois collégiés, Jean-Pierre Garel a mis en évidence le désir de ces élèves d'être comme les autres tout en souhaitant parfois un traitement singulier⁷. Cette singularité de traitement peut s'exprimer de trois façons différentes :

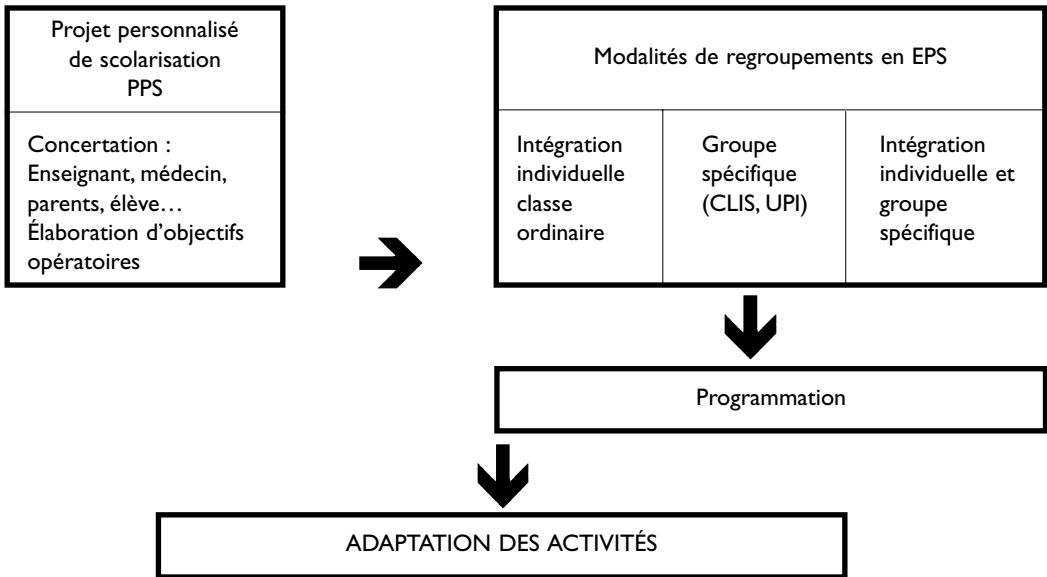
- par une intégration toujours individuelle ;
- au sein d'un groupe spécifique (regroupé par exemple avec des camarades scolarisés en UPI ou en CLIS et qui pour l'EPS fusionnent avec certains élèves intégrés individuellement) ;
- ou bien partager son temps, en fonction des activités sportives proposées, dans des proportions variées, entre le groupe spécifique et la classe ordinaire.

>>>

5. C. Gardou, « L'intégration scolaire des enfants handicapés au seuil d'une nouvelle phase : ou comment passer des intentions aux actes », *Revue européenne du handicap mental*, n° 17, 1998, p. 7.

6. P. Bernard, G. Ninot, *op. cit.*, p. 107.

7. J.-P. Garel, « Individualiser pour réunir : l'enseignement de l'éducation physique devant un paradoxe de l'intégration scolaire », *La nouvelle revue de l'ASIS*, n° 8, 4^e trimestre 1999, p. 154.



En fonction de la compétence travaillée, des moments de la semaine, l'enfant pourra donc être en groupe spécifique ou individuel en fonction de ses besoins.

La mise en relation de toutes ces données (projet personnalisé de scolarisation, modalités de regroupement, programmation) permet de trouver des solutions qui articulent en permanence le souci de la sécurité de l'élève avec la recherche des meilleurs bénéfices éducatifs, de ses besoins d'agir, en le rendant acteur comme les autres et dans la mesure du possible avec les autres. Il en résulte une transformation des situations d'enseignement, qui s'articulent autour d'un cadre de réalisation mieux ajusté aux possibilités de l'élève en situation de handicap, sans risque pour sa sécurité, avec des bénéfices éducatifs comparables aux autres.

L'adaptation est du côté de l'enseignant la dernière chaîne du maillon pour une scolarisation en EPS. Compte tenu de la nature des déficiences, des recommandations médicales, de l'exigence de l'APSA, de la richesse matérielle disponible, de la dynamique de la classe et de son imagination, Pierrick Bernard et Grégory Ninot, dans leur ouvrage collectif, nous proposent quatre niveaux d'adaptation par l'enseignant :

- il adapte les contraintes matérielles et/ou humaines de l'APSA. À ce niveau, l'enseignant fait varier la difficulté des tâches : terrain plus petit, distance plus courte, temps supplémentaire pour agir ou récupérer d'un effort, matériel

plus léger ou plus ergonomique (par exemple, lancer une massue de 200 grammes plutôt qu'un javelot pour un élève handicapé des membres supérieurs), aménagement des règles, etc. ;

- il adapte les modalités de pratique de l'APSA sans dénaturer ses caractéristiques éducatives, en conservant le même type de problème moteur ;

- il change l'APSA support tout en conservant certains objectifs éducatifs du projet EPS, par exemple les connaissances méthodologiques relatives à la sécurité, à l'autonomie dans sa pratique et sa préparation physique, aux règles de vie en collectivité ;

- il propose un rôle d'arbitre, de juge, d'observateur, de chronométrateur, s'il n'y a pas d'autre solution d'intégration possible.

Pour notre part, nous pensons que c'est essentiellement dans les trois premiers niveaux que se joue l'adaptabilité d'une APSA. En effet, les rôles d'arbitre, d'observateur, de chronométrateur sont à faire vivre à l'élève handicapé comme à tous ses camarades valides. Bien que faisant partie intégrante des activités physiques, trop souvent l'élève déficient moteur en EPS est cantonné à ces rôles sociaux. À l'enseignant de faire des choix dans sa programmation pour que les activités qu'il propose soient toutes possibles ou libre à lui, en fonction des moyens dont il dispose, de jouer sur les modalités de regroupement.

<p>Adapter l'environnement</p> <p><i>Caractéristiques de l'espace :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Taille du terrain (largeur, longueur) ✓ Taille du matériel fixe (hauteur, largeur de filets...) ✓ Taille cible (cage, cible de tir, hauteur et diamètre des paniers...) ✓ Mise à hauteur des supports/zones évolution (pour ramasser, par exemple, des objets dans le jeu du bérêt pour les fauteuils électriques, zone de préhension) ✓ Accessibilité des lieux de pratique (gymnase, piscine...) et du dispositif matériel (température de l'eau en piscine, balises en CO...) 	<p><i>Percevoir l'environnement :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Matérialisation de l'espace (largeur des lignes, plots, ficelles, pans inclinés...) ✓ Couleur de ligne ✓ Sonore (coup de sifflet, repérage par le son des différents espaces de jeu...) <p><i>Zone de déplacement :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Choix du sol (espace de déplacement mou : tatami de judo) ✓ Espace adapté et non dangereux (pans inclinés en escalade...) 	<p>Adapter le matériel manipulé</p> <p><i>Objets à saisir ou à lancer :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Taille ✓ Volume ✓ Le poids ✓ Matériaux (ballon de baudruche, mousse, frite type piscine...) ✓ Effets sonores (cible, ballon...) <p><i>Objet médiateur de contact corporel :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Taille ou longueur (frite...) ✓ Matière (tissu, bloc de mousse...) ✓ Outils compensateurs (caisse scotchée sur les genoux pour attraper le ballon...) <p><i>Objet de renvoi :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Taille et poids (de la raquette, batte...) ✓ Diamètre de la zone de contact avec l'objet à renvoyer
<p>Adapter l'installation de l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Confort (passage au fauteuil d'un élève qui a des problèmes d'équilibre et de fragilité...) ✓ Sécurité ✓ Santé de l'élève 	<p>Variables pour adapter les situations d'EPS</p>	
<p>Adapter la durée de l'activité</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fatigabilité de l'élève ✓ Lenteur de l'élève pour exécuter une tâche (prévoir une séance et ou une séquence suffisamment longue) 	<p>Médiation « humaine »</p> <p><i>Enseignant/AVS/EVS/kiné/psychomotricien/parents/un camarade/...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Accompagner l'élève individuellement ✓ Reformuler/verbaliser les consignes (signaux sonores et visuels, langues des signes...) ✓ Ritualiser les différents temps de la séance ✓ Prendre des notes (secrétaire de l'élève...) ✓ Réactivité de l'adulte (modifier en direct les variables notamment en fonction du comportement de l'enfant) 	<p>Adapter les rôles et les règles</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Jouer sur les « capacités fonctionnelles et cognitives » ✓ Donner un « handicap » ou une « valeur ajoutée » (exemple : dans la passe à 10, une passe à un élève en fauteuil compte double ou triple...) ✓ Adapter les règles

Pour étayer ces trois niveaux d'adaptation, nous avons dégagé, d'une part de l'étude d'un corpus de texte récents concernant les APSA, l'EPS et l'intégration⁸, et d'autre part de notre expérience d'enseignant spécialisé en CLIS, le concept de « variables adaptatives en EPS ». Nous pensons que toutes les APSA peuvent, au regard de cette variabilité, être adaptées et nous avons dégagé six zones de variables adaptatives qui peuvent être transposées à n'importe quelle activité physique.

Pour comprendre comment fonctionnent ces variables, nous nous proposons de les exemplifier avec l'APSA badminton.

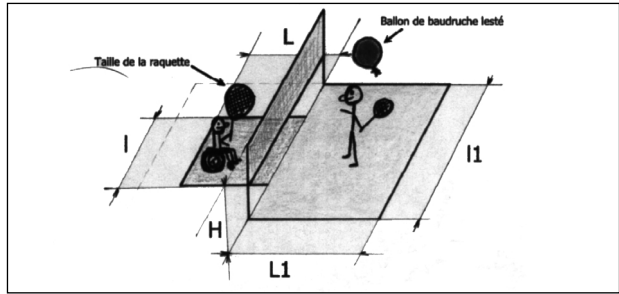
>>>

8. J.-P. Garel, « Jeux collectifs et handicap moteur », dans *EPSI* n°112, Paris, avril-mai 2003, p. 4-6 ; « Adapter ses déplacements à différents types d'environnement », *EPSI* n°113, Paris, juin-juillet-août 2003, p. 36-37 ; J.-M. Barbin, « Enseigner et animer les activités physiques adaptées... aux blessés médullaires », dossier *EPS*, n° 55, « Enseigner et animer les activités physiques adaptées », revue *EPS*, Paris, 2001, p. 31-38 ; B. Robert, « Enseigner et animer les activités physiques adaptées... aux infirmes moteurs cérébraux », dossier *EPS*, n° 55, « Enseigner et animer les activités physiques adaptées », revue *EPS*, Paris, 2001, p. 39-45 ; J.-P. Garel, « Enseigner et animer les activités physiques adaptées... aux personnes présentant une maladie neuromusculaire », dossier *EPS*, n° 55, « Enseigner et animer les activités physiques adaptées », revue *EPS*, Paris, 2001, p. 47-53 ; P. Bernard, G. Ninot, « Les déficiences motrices (sport de haut niveau, éducation physique, réhabilitation par les APS) », revue *EPS*, Paris, 2002.

- ✓ Taille du terrain $L1 > L, I1 > I$
- ✓ La hauteur du filet H

Au niveau de la perception de l'espace, plusieurs aménagements peuvent voir le jour :

- délimiter l'espace du fauteuil par une corde, ou du scotch large et de couleur vive (zone rouge sur le schéma).
- pour un élève qui aurait en plus des difficultés d'ordre visuel, mettre une clochette dans le ballon de baudruche.



Adapter l'environnement

La taille du terrain n'est pas identique pour les deux joueurs. L'enfant valide va évoluer sur une surface plus importante et devoir marquer dans un espace plus réduit. L'élève en fauteuil, dont les déplacements sont plus difficiles, sera alors en mesure de rivaliser avec son camarade. Les caractéristiques de l'espace sont des éléments faciles à faire évoluer (schéma ci-dessus).

Adapter le matériel

Deux adaptations interviennent dans cette situation. La première concerne l'objet en mouvement. Pour laisser le temps à l'élève en fauteuil de se placer dans la trajectoire de la balle, on utilise ici un ballon de baudruche lesté. Le diamètre du ballon a aussi son importance, notamment pour sa récupération au sol par l'élève en fauteuil. La deuxième concerne l'objet de renvoi. La taille et la longueur des raquettes des deux partenaires ne sont pas identiques.

Adapter les rôles et des règles

Dans cette situation, on peut accepter, par exemple, que le renvoi du joueur en fauteuil puisse, s'il ne touche pas le sol, passer sous le filet (d'où l'importance d'anticiper H). On peut aussi imaginer de dissocier le nombre de points nécessaires pour gagner la partie (exemple : l'enfant en fauteuil devra marquer 5 points alors que son camarade devra placer le ballon 10 fois dans la zone de son adversaire). Par ailleurs, on peut envisager aussi un système de parrainage de l'élève handicapé par un élève valide qui pourrait consister dans le ramassage du ballon au cas où il y aurait une impossibilité par le premier de pouvoir se débrouiller seul.

Adapter la durée de l'activité

Il faut prévoir un temps d'échange plus important pour une équipe mixte (élève valide, élève déficient moteur) par rapport au reste de la classe qui finira un match peut-être trois fois plus vite. Il importe donc de prévoir cette souplesse dans l'élaboration de la séquence.

Adapter l'installation de l'élève

Pour le confort de l'enfant en fauteuil, on peut envisager l'utilisation d'un fauteuil adapté à la pratique sportive qui, plus léger et plus mobile, lui permettra de se libérer de contraintes matérielles.

Médiation humaine

Pour aider l'élève à comprendre la situation, il sera par exemple souhaitable qu'un AVS reformule les consignes de l'enseignant, ou qu'il aide l'élève à déplacer son fauteuil pour lui permettre d'être sur la trajectoire de l'objet en mouvement.

En guise de conclusion

Si la chaîne qui débute par le projet personnalisé de scolarisation en EPS et se termine par ces six zones de variables adaptatives est centrée sur la tâche de l'enseignant, il nous semble essentiel de ne pas perdre de vue ce qui conditionne les choix des activités supports aux apprentissages de tous les élèves en EPS, à savoir les compétences à acquérir.

Avec cette démarche centrée sur l'adaptation, on passe d'une logique du « prêt-à-porter » à celle du « sur-mesure ». Tout cela nous dirigeant probablement vers les bases d'une école inclusive. L'inclusion n'est pas de l'ordre d'une nécessité liée au seul handicap : elle relève de l'investissement global et suppose un processus de profonde mutation culturelle. « Se refaire une culture, rien de moins ! » Le projet personnalisé de scolarisation en EPS, on le voit, est une clef de voûte pour l'inclusion scolaire car il permet d'adapter les conditions de scolarisation au plus près de l'enfant. D'où l'intérêt de partir d'un partenariat multiple pour permettre à cette « école » de fonctionner.

>>>

9. C. Gardou, « Y a-t-il de l'universel dans ce tellement singulier ? », *Reliance*, n°15, Toulouse, érès, mars 2005.