

APERÇUS DES PRATIQUES ACTUELLES DE L'EPS EN SITUATION D'INTÉGRATION SCOLAIRE

Jean-Pierre Garel

Professeur honoraire au Cnefei, Laboratoire Relacs (Recherche littorale en activités corporelles et sportives), Ulco (Université du Littoral Côte d'Opale)

Quelles sont actuellement les pratiques de l'EPS concernant les élèves « handicapés » qui sont accueillis dans des établissements scolaires ordinaires ? Quelques données quantitatives sont fournies par une enquête effectuée en 2000-2001 par l'inspection académique de l'Essonne dans 7 académies de l'hexagone accueillant au total 1 800 000 élèves. 40% des écoles primaires, des collèges et des lycées y ont répondu, contre 16% des établissements spécialisés. Il apparaît que 80% environ des élèves en situation de handicap pratiquent l'EPS, quel que soit le type d'établissement, ordinaire ou spécialisé, qui les accueille.

Ce chiffre global masque une grande disparité. Une enquête réalisée dans l'académie de Grenoble précise que 55% de ces élèves participent à toutes les activités, et 45% à une partie seulement. Toutefois des questions demeurent : participer aux cours d'EPS signifie-t-il qu'ils sont engagés dans une activité motrice ou bien qu'ils tiennent un rôle qui ne met pas en jeu leur motricité, par exemple pour être organisateur, juge, arbitre ? Et quelles sont les activités dont ils sont plus ou moins exclus ? Nous ne disposons pas d'éléments statistiques pour répondre à ces questions et à d'autres, mais la référence à différentes sources d'informations de nature qualitative permet d'avancer qu'il reste beaucoup à faire pour améliorer l'enseignement de l'éducation physique aux jeunes en situation de handicap. Ainsi, dans une lettre de rentrée (le 8 octobre 2003) aux enseignants d'EPS de leur académie (Poitiers), les inspecteurs pédagogiques régionaux d'EPS soulignent qu'une partie des professeurs ne prend pas suffisamment en compte la dimension motrice dans l'enseignement aux élèves « handicapés ». Ils constatent que des professeurs sollicitent essentiellement ces élèves au plan cognitif et méthodologique en les impliquant dans la gestion du cours et l'observation, quand ils ne les restreignent pas au rôle de spectateurs.

Afin d'étayer une réflexion ultérieure sur les mesures à prendre pour améliorer l'enseignement de l'EPS en situation d'intégration scolaire, je vais présenter des pratiques actuelles de cet enseignement, notamment celles qui paraissent positives, parmi celles que j'ai pu identifier à travers des études conduites dans des établissements scolaires ordinaires accueillant des élèves « handicapés ».

1. DES TEXTES OFFICIELS DE RÉFÉRENCE

La pratique se conçoit d'autant mieux qu'elle est orientée par des textes officiels. En l'occurrence, nombre de ces textes favorisent la participation des élèves en situation de handicap aux cours d'EPS.

1. 1. Textes concernant le contrôle médical

Les textes qui traitent du contrôle médical montrent que l'on dispose d'outils législatifs qui confèrent de la souplesse pour adapter l'EPS à la quasi totalité des élèves.

Le décret n° 88-977 du 11.10.88 (B.O n° 39 du 17.11.88)

Il fait apparaître les notions d'inaptitude partielle ou totale et d'adaptation de la pratique aux possibilités individuelles des élèves. Par ailleurs, il signale que le certificat médical ne dispense plus de présence en cours d'EPS.

L'arrêté du 13.09.89 (B.O n° 38 du 26.10.89)

Il précise que le médecin traitant, ou le médecin de l'Éducation nationale, établit le certificat médical d'inaptitude à la pratique de l'EPS en mentionnant, « dans le respect du secret

médical, toutes indications utiles, permettant d'adapter la pratique de l'EPS aux possibilités de l'élève ».

Un modèle de certificat médical est proposé. Les contre-indications ne se traduisent pas par l'interdiction de pratiquer une ou plusieurs activités physiques. Elles sont formulées en termes d'incapacités fonctionnelles liées à des types de mouvements (amplitude, vitesse, charge, posture ...), des types d'effort (musculaire, cardio-vasculaire, respiratoire...), des situations d'exercice et d'environnement (travail en hauteur, milieu aquatique, conditions atmosphériques...)... Désormais, un élève handicapé n'est plus dispensé *a priori* d'activités physiques. Il peut les pratiquer dans des conditions aménagées.

La circulaire n° 90-107 du 17.05.90 (B.O n° 25 du 21.06.90)

Elle affirme le principe de l'aptitude *a priori* de tous les élèves et rappelle que l'EPS est une discipline à part entière, qu'elle est obligatoire et implique la participation de tous les élèves. Elle souligne que les nouvelles modalités d'évaluation ont permis d'élargir la gamme des activités proposées et d'intégrer dans la notation des critères autres que la seule performance sportive.

1. 2. Textes concernant les épreuves adaptées aux examens

Là encore, les textes favorisent l'adaptation aux jeunes en situation de handicap. Sauf exception, quelles que soient ses incapacités, un élève devrait se voir proposer des épreuves à sa mesure.

La circulaire n°94-137 du 30.03.94 B.O n° 15 du 14.04.94

Elle porte sur l'organisation et l'évaluation des épreuves d'éducation physique et sportive aux baccalauréats, BT, BEP et CAP pour les candidats handicapés physiques et les inaptes partiels. Elle précise les modalités de classification des élèves par type de handicap et elle propose des épreuves présentant des niveaux de difficultés compatibles avec leurs possibilités motrices et perceptives.

L'arrêté du 09.04.2002 (B.O n°18 du 2.05. 02) et la note de service n° 2002.131 du 12.06. 02 (B O n° 25 du 20/06/02)

Ces deux textes traitent de l'évaluation de l'EPS au baccalauréat. On retiendra que « lorsqu'une inaptitude partielle ou un handicap physique sont attestés en début d'année scolaire par l'autorité médicale scolaire (...) l'établissement peut proposer, en contrôle en cours de formation, deux épreuves adaptées après concertation, au sein de l'établissement, des professeurs d'EPS et des services de santé scolaire ; cette proposition est soumise à l'approbation du recteur ».

1. 3. Textes concernant les contenus d'enseignement

Ce qui est enseigné en EPS, et donc ce que les élèves ont à apprendre, ce sont des techniques et des tactiques liées aux APSA pratiquées, mais pas uniquement. C'est ce que révèlent par exemple les programmes scolaires en vigueur dans l'enseignement primaire et au lycée.

Le programme de l'enseignement primaire (arrêté du 25-1-2002, paru au JO du 10-2-2002)

Il précise les compétences et les connaissances générales dont l'EPS doit favoriser l'appropriation. La maîtrise du langage et de la langue française est désignée comme étant le premier pôle organisateur de l'école. Selon ce programme, l'EPS doit y contribuer, par exemple en permettant de « lire une règle de jeu... (de) prendre toute sa place dans le réseau des communications quotidiennes ... (d') expliciter les difficultés que l'on rencontre », etc.

« L'éducation civique est l'autre pôle organisateur d'une école qui se caractérise par le fait que les savoirs s'y constituent collectivement ». On remarque que l'EPS a un rôle important dans l'apprentissage de « vivre ensemble ».

Les compétences méthodologiques tiennent aussi une place fondamentale. Il s'agit d'apprendre à « choisir des stratégies efficaces (...), à réfléchir avec les autres sur la meilleure façon d'agir, à construire un projet d'action (le formuler, le mettre en œuvre...), à mesurer et apprécier les effets de l'activité (lecture d'indices variés, appréciation de ses actions, de ses progrès, de ceux des autres...) ».

Le texte officiel qui définit les orientations générales de l'enseignement de l'éducation physique et sportive au lycée (arrêté du 01/07/2001. JO du 10/07/2001, paru au B.O. HS n° 6 du 29 août 2002)

L'accent est mis sur les compétences méthodologiques, qui permettent aux élèves « de se fixer, de conduire et d'évaluer de façon autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement ». Cette visée d'autonomie est particulièrement pertinente pour ceux qui sont en situation de handicap.

On peut souligner aussi l'intérêt, pour ces jeunes, d'acquisitions qui sont mises en avant dans ce texte. Ce sont notamment des « compétences et des connaissances nécessaires à l'entretien de la vie physique et au développement de sa santé tout au long de la vie », ainsi que des « savoir-faire sociaux », qui conduisent les élèves à « participer à la construction des règles de vie établies dans la classe, à s'entendre collectivement pour la conduite des activités physiques, à coopérer, à argumenter et à négocier des conflits ».

2. LES DIFFERENTES MODALITES DE REGROUPEMENT DES ELEVES

Ce n'est pas parce qu'un élève « handicapé » est scolarisé dans un établissement scolaire ordinaire qu'il est intégré pour les cours d'EPS au sein d'une classe ordinaire. En fait, les établissements recourent à différentes modalités de groupement des élèves, qui vont de l'intégration individuelle à la séparation d'avec les élèves valides.

2. 1. De l'intégration individuelle à la séparation

Cinq types de regroupement peuvent être distingués :

- **l'intégration individuelle** : l'élève handicapé participe aux cours d'EPS de sa classe, ou d'une autre classe quand l'activité qui y est pratiquée lui convient mieux ;
- **l'intégration collective** : les élèves handicapés de l'établissement, par exemple ceux qui sont scolarisés en UPI (unité pédagogique d'intégration), sont intégrés dans une même classe pour un cycle continu d'activités ou pour quelques séances ponctuelles et régulières ;
- **l'intégration à l'envers** : aux élèves handicapés s'en ajoutent d'autres, valides, volontaires pour une séance hebdomadaire hors des heures de cours, ou bien occasionnellement, par exemple pour une journée basket-fauteuil concernant tous les élèves de l'établissement ;
- **l'agrégation à des élèves à besoins spécifiques** appartenant à différentes classes, qui se joignent aux élèves handicapés pour des cours s'adressant à un groupe dont l'effectif est réduit ;
- **la séparation** d'avec les élèves « ordinaires » : les élèves handicapés de l'établissement sont exclusivement entre eux, regroupés pour des séances spécifiques, dans des temps et des lieux distincts des temps et lieux de pratique des jeunes « ordinaires ».

2. 2. L'organisation des regroupements d'élèves dans trois collèges

Trois collèges, étudiés entre 1999 et 2002, montrent chacun une organisation différente qui illustre les modalités de regroupement que nous avons distinguées.

Le collège P. Mendès France (à Riom) accueille des jeunes présentant des troubles importants des fonctions cognitives (pour la plupart ce sont des adolescents porteurs d'une trisomie 21).

Deux élèves de l'UPI, sur 17, sont intégrés individuellement en EPS, comme pour d'autres cours, au sein de classes de la SEGPA. Tous les autres élèves de l'UPI ont des cours d'EPS selon deux types regroupement :

- ils sont intégrés dans une même classe du collège pour certaines activités,
- ils sont exclusivement entre eux pour les autres cours d'EPS.

Le collège G. Braque (à Reims) accueille des jeunes porteurs d'une déficience motrice ou d'une maladie somatique invalidante. La majorité d'entre eux participent aux cours d'EPS de leur classe, voire d'une autre pour certaines activités. Par exemple, un élève myopathe suit un cycle de natation avec une autre classe pendant que ses camarades de classe pratiquent un sport collectif qui lui est contre-indiqué.

Parallèlement, ces élèves handicapés ont un cours hebdomadaire d'EPS spécifique, dit « de soutien », auquel se joignent quelques élèves en difficulté. Un des élèves en situation de handicap ne participe qu'à ce cours spécifique.

Le collège J. Rostand (à Quétigny) accueille des jeunes porteurs d'une déficience motrice.

Les élèves en situation de handicap participent aux cours d'EPS de leur classe, dans la mesure du possible (s'ils n'ont pas une rééducation à ce moment-là, si le professeur d'EPS adhère à ce projet). Par ailleurs, ils participent tous à un cours spécifique, auxquels se joignent des élèves valides, volontaires pour cette séance hebdomadaire hors des heures de cours.

2. 3. Diversité et souplesse des modalités de regroupement

Pour un élève en situation de handicap, la diversité des modalités de regroupement peut se traduire de la manière suivante : il a cours d'EPS

- **avec sa classe**

ou /et

- **au sein d'une autre classe**

ou/et

- **au sein d'un groupe spécifique** regroupant les élèves en situation de handicap, plus d'autres éventuellement

L'affectation à tel ou tel groupe peut évoluer en cours d'année en fonction de l'évolution de l'élève ainsi que des activités qui sont pratiquées dans la classe de l'élève ou dans une autre.

2. 4. Intégration scolaire et pratique mixte : un lien qui ne va pas de soi

On a vu que la pratique de l'éducation physique s'effectuait parfois au sein d'un groupe ne comprenant que des élèves en situation de handicap. On la qualifie alors de « **pratique entre soi** », que l'on oppose à une « pratique mixte ». Mais il faut noter que, lorsqu'un élève est intégré en EPS, il n'a pas forcément des interactions avec ses camarades valides. Dans ces conditions, son intégration est donc relative. Un individu peut être exclu au sein même d'un groupe auquel il appartient, en EPS comme ailleurs. On peut ainsi distinguer deux types de pratique de l'EPS d'un élève handicapé en situation d'intégration, individuelle ou collective, selon son niveau d'inclusion dans les activités :

- **une pratique mixte** : lors des cours d'EPS, il partage avec les valides une même activité,
- **une pratique parallèle**. Il n'est pas engagé dans la même activité que ses camarades « ordinaires ». Pendant que ces derniers pratiquent le volley-ball, par exemple, il effectue un travail d'assouplissement ou de musculation, à côté d'eux.

3. LES ACTIVITES PRACTIQUEES

Les APSA (activités physiques sportives et artistiques, selon la terminologie en vigueur dans les textes de l'Éducation nationale) qui sont proposées, en situation d'intégration, aux élèves « handicapés » peuvent être des activités ordinaires ou des activités spécifiques.

3. 1. Des APSA ordinaires, plus ou moins accessibles

Il s'agit d'APSA semblables à celles des valides, c'est-à-dire que ce sont les mêmes activités (basket, judo, natation, escalade, etc.), mais pratiquées dans des conditions qui sont adaptées. Plusieurs facteurs influent sur l'accessibilité de ces activités.

Les capacités des élèves

Une difficulté des APSA tient aux capacités qu'elles exigent de la part des individus qui s'y exercent : certaines APSA vont mobiliser des capacités physiques, par exemple de force ou d'endurance... D'autres vont surtout demander des capacités psychomotrices, telles des capacités de coordination visuo-motrice. D'autres encore appellent des capacités psychologiques, de nature cognitive, psychoaffective ou relationnelle, etc.

Lorsqu'un jeune ne dispose pas suffisamment des capacités requises par une activité, il arrive qu'il n'y participe pas avec les élèves valides. C'est surtout le cas pour des sports collectifs. Ainsi, au collège de Riom, la majorité des jeunes de l'UPI, qui présentent d'importants troubles cognitifs, ne participent pas au cycle de basket, car c'est un sport qui exige des prises d'informations et de décisions pertinentes et rapides. Dans ces conditions, le professeur d'EPS de ces élèves estime qu'ils sont trop en difficulté par rapport aux autres collégiens pour pouvoir jouer avec eux.

Des déficiences très invalidantes, d'ordre sensoriel ou moteur rendent également problématique l'accès à certaines activités : une cécité ou une paralysie des quatre membres empêche de jouer au volley-ball avec des camarades valides.

Les sports collectifs avec ballon mobilisent des capacités visuo-motrices qui font défaut à bon nombre de jeunes en situation de handicap, notamment en raison d'une déficience visuelle, bien sûr, mais aussi d'une infirmité motrice cérébrale. En revanche, les jeux collectifs qui se jouent sans ballon se révèlent souvent mieux adaptés à ce type de difficultés. La thèque, bien qu'étant pratiquée avec une balle, ne pose pas trop de problèmes, car les joueurs peuvent y être relativement performants même avec une coordination visuo-motrice déficiente. En effet il n'est pas indispensable que tous soient capables d'attraper la balle lancée, et un joueur qui n'a pas cette habileté peut être utile à son équipe en se déplaçant de base en base.

Les activités physiques artistiques constituent un domaine de réussite intéressant pour une pratique mixte. En danse, paradoxalement, des élèves très maladroits trouvent matière à réussir, pour autant qu'ils ne soient pas tenus de reproduire fidèlement des mouvements complexes, qu'on leur laisse une marge de liberté suffisante pour donner libre cours à leur gestualité personnelle et à leur imagination. Et l'expérience montre que des jeunes en fauteuil roulant arrivent à inscrire avec bonheur leurs déplacements dans le cadre d'une chorégraphie collective.

Dans le domaine des activités physiques artistiques, celles qui relèvent du cirque apparaissent également bien convenir à beaucoup de jeunes en situation de handicap. Ils peuvent y avoir une grande liberté de création pour mobiliser leurs capacités d'expression. Et même ceux qui sont physiquement peu performants peuvent trouver des possibilités de valorisation dans l'un des multiples rôles qu'offre le cirque.

La différenciation des activités

L'accessibilité n'est pas donnée *a priori*. Elle est à construire en prévoyant pour chacun des élèves des situations adaptées à ses capacités.

Le caractère compétitif des activités

Les activités individuelles sont généralement plus accessibles que les jeux et sports collectifs, notamment parce qu'elles ne donnent pas forcément lieu à une compétition. On peut pratiquer l'athlétisme, la gymnastique, des activités physiques de pleine nature ou la danse en cherchant à se dépasser sans qu'il y ait d'opposition entre les sportifs. Il en va différemment en sport

collectif : on y joue plus ou moins pour gagner, et l'élève maladroit risque de se trouver exclu par ses pairs.

Par ailleurs, différencier les conditions de jeu des sports collectifs en fonction des élèves ne va pas toujours de soi à leurs yeux, dans la mesure où ils pensent que le respect du principe d'égalité exige que les mêmes règles s'appliquent à tous pour une compétition, alors qu'un jeune dyspraxique, par exemple, gagnerait à ce qu'on lui autorise des reprises de dribble.

Dénuées de toute compétition, les activités physiques d'entretien (muscultation, assouplissements...) s'avèrent particulièrement bien adaptées dans l'enseignement secondaire, éventuellement pour une pratique parallèle quand le jeune ne peut pas participer à la même activité que ses camarades.

Le niveau de la scolarité

La pratique d'activités mixtes apparaît plus facile au niveau de l'école maternelle et de l'école primaire que de l'enseignement secondaire. En effet, l'esprit de compétition y est moins présent. Par ailleurs, les jeux collectifs du patrimoine ludique enfantin sont mieux adaptés aux déficiences que les sports collectifs ; d'une part parce que les jeux de ballon, qui mettent en difficulté nombre d'enfants « handicapés », ne sont pas les seuls possibles, et d'autre part parce qu'il y a beaucoup de jeux dont on peut aisément différencier la pratique.

L'implantation des activités à l'école

Certaines des activités qui se révèlent bien convenir à des jeunes en situation de handicap sont rarement pratiquées à l'école ordinaire, le tir à l'arc ou le tir à la sarbacane par exemple.

3. 2. Des APSA spécifiques peu pratiquées à l'école ordinaire

Les APSA que je qualifie de spécifiques se caractérisent par le fait qu'elles ne sont pratiquées *a priori* que par des sujets « handicapés », parce qu'elles ont été conçues pour eux, même si des valides sont occasionnellement intégrés à certaines d'entre elles. Parmi ces activités, certaines sont peu pratiquées à l'école ordinaire. Ce sont des sports collectifs : le basket en fauteuil roulant à propulsion manuelle, le foot-fauteuil, qui se joue en fauteuil électrique, et le torball, pour les personnes déficientes visuelles.

Elles sont peu pratiquées parce qu'elles ne sont guère praticables. Il faudrait en effet six jeunes en fauteuil électrique pour jouer au foot-fauteuil. Or je n'ai pas encore rencontré, au sein d'une école ordinaire, autant de jeunes se déplaçant avec ce type de fauteuil. Quant au torball et au basket en fauteuil, ils sont parfois pratiqués, le problème d'un effectif suffisant étant résolu de la manière suivante : le voyant, aveuglé avec un bandeau sur les yeux, peut jouer au torball, et le valide peut prendre place dans un fauteuil roulant et pratiquer ainsi le basket. Mais ces pratiques mixtes, réunissant joueurs « handicapés » et joueurs « ordinaires », n'existent que de façon très ponctuelle.

3. 3. Des APSA spécifiques non pratiquées dans le sport extra scolaire

Ce sont des activités créées par des professeurs d'EPS pour des élèves en situation de handicap, par exemple¹ :

- Le « saut » en longueur-fauteuil

Après une course d'élan en fauteuil roulant à propulsion manuelle, l'élève prend une impulsion, dans une zone d'appel, en poussant avec ses mains sur les mains-courantes du fauteuil. Cette poussée provoque le franchissement, sans suspension bien évidemment, d'une distance plus ou moins grande en fonction de la vitesse de l'élan et de la force de la poussée.

- La gym-fauteuil

¹ Des exemples d'APSA, spécifiques ou non, sont présentés dans les films cités dans la documentation.

Certains élèves ne peuvent pas agir hors de leur fauteuil roulant. Malgré tout, la pratique de la gymnastique ne leur est pas interdite. Les agrès traditionnels sont alors remplacés par des espaces aménagés, par exemple avec des plans inclinés ou les tracés au sol d'un terrain de sport collectif.

- Le tennis de table roulé

Lorsqu'un joueur s'avère incapable de frapper une balle après son rebond, le tennis de table se limite à la faire rouler et à rechercher ainsi la rupture de l'échange. Dans cette variante qui éloigne de la logique du tennis de table mais qui autorise une réussite gratifiante à des élèves présentant une déficience motrice, le filet est enlevé et des bordures sont placées de chaque côté de la table.

Ces activités spécifiques ne sont pratiquées que dans de très rares établissements accueillant des élèves « handicapés », voire dans un seul. Par conséquent elles ne font pas l'objet de rencontres entre associations sportives. On peut dire que ce sont des **pratiques locales**.

À l'opposé, le basket en fauteuil, le foot-fauteuil et le torball donnent lieu à des **pratiques sociales**. Même si elles sont peu ou pas pratiquées à l'école ordinaire, ce sont en effet des pratiques connues et reconnues, au moins dans le champ du handicap, et elles font l'objet de rencontres, notamment entre établissements spécialisés scolarisant des élèves handicapés, et de championnats divers, y compris au niveau international.

4. L'ADAPTATION DES TÂCHES

4. 1. Des tâches plus ou moins semblables

En situation d'intégration scolaire, les tâches auxquelles sont confrontés les élèves handicapés peuvent être distinguées selon leur degré de similitude par rapport à celles des autres élèves.

Une tâche tout à fait semblable

Le but, par exemple nager sur une distance donnée, et les conditions de réalisation sont identiques (pas d'aménagement particulier) mais on peut adapter l'évaluation de la performance (temps réalisé) et les modalités de réalisation (aspect technique).

Une tâche partiellement semblable

Le but est identique, mais les conditions de réalisation sont adaptées : lors d'une course d'obstacles, la hauteur des obstacles et la distance les séparant sont modulées.

Une tâche différente dans une APSA commune

En gymnastique, les élèves en fauteuil roulant travaillent un enchaînement sur un agrès particulier constitué de plans inclinés. Toutefois, ils sont confrontés à des exigences de réalisation semblables à celles de leurs camarades valides dans la recherche d'équilibre, de rythme, de rotations, etc.

Une tâche différente dans une APSA spécifique

L'élève « handicapé » effectue une tâche spécifique pendant que ses camarades sont engagés dans une activité qu'il ne peut pas pratiquer. Par exemple, il s'entraîne au slalom en fauteuil roulant ou bien il pratique la musculation.

4. 2. Éléments de différenciation des tâches

En situation d'intégration, la réussite d'un élève « handicapé » en EPS implique de différencier les conditions de réalisation des tâches qui lui sont proposées, car ses capacités sont différentes de celles des autres élèves. Les adaptations peuvent porter sur les objets manipulés, les rôles, l'environnement physique ou humain de l'activité, les règles, etc. Quelques exemples d'adaptation :

Concernant les règles

- Dans des jeux de poursuite, un élève peu mobile est autorisé à se réfugier dans une (des) zone (s) déterminée (s).
- En tennis de table, Il peut être interdit au joueur valide d'envoyer une balle croisée au point de sortir par un côté de la table.
- Lorsque le basket est pratiqué simultanément par des élèves présentant une déficience visuelle profonde et par des voyants, un voyant ne peut s'emparer du ballon que lorsque celui-ci a effectué au moins deux rebonds, et il n'a pas le droit de contrer le tir d'un joueur déficient visuel.

Concernant l'environnement

- En course d'obstacles, pour des élèves en fauteuil manuel, les haies sont remplacées par des cordes à grimper posées sur le sol.
- Au badminton, les dimensions du terrain de jeu sont réduites pour un élève qui ne peut pas courir, tandis que son adversaire dispose d'un terrain normal.

5. LES ACTEURS DE L'INTEGRATION EN EPS

On ne saurait présenter la pratique de l'EPS en situation d'intégration sans évoquer les principaux acteurs de sa réussite. Je n'envisagerai pas les institutions ni les personnels chargés de la formation des personnels impliqués dans cette intégration, bien que leur action soit importante. Je me limiterai aux principaux acteurs qui interviennent au niveau de l'établissement scolaire.

L'enseignant, en l'occurrence le professeur d'EPS dans l'enseignement secondaire, a un rôle fondamental pour ce qui est de la pédagogie. Au-delà de celui qui accueille des élèves « handicapés » dans les classes dont il est responsable, c'est toute l'équipe des enseignants d'éducation physique de l'établissement qui est concernée par une organisation dont nous avons vu qu'elle pouvait être complexe.

Pour que les compétences pédagogiques puissent s'exprimer, il faut que l'élève soit présent aux cours d'EPS et prêt à participer au plus grand nombre d'activités possibles, ce qui, dans un collège ou un lycée, suppose l'implication de personnels divers :

- L'équipe de direction concourt à la prise en compte de cette discipline dans le projet d'intégration scolaire d'un élève porteur d'une déficience et dans le projet d'accueil individualisé des élèves porteurs d'une maladie somatique invalidante ;
- L'équipe « vie scolaire », et notamment le (la) CPE, veille à ce que les élèves soient effectivement présents en EPS ;
- Le médecin scolaire, relayé dans certains domaines par l'infirmière, a un rôle déterminant. Non seulement il rédige le certificat médical, informe le professeur des contre-indications et des précautions à prendre, et peut classer les élèves dans une catégorie de handicap pour les épreuves d'examen, mais encore sa capacité de dialogue avec l'élève, ses parents, et éventuellement le médecin de la famille, est importante pour convaincre les uns et les autres qu'une incapacité physique s'accompagne de capacités, que l'intégrité physique du jeune ne sera pas malmenée, et qu'au contraire sa santé bénéficiera d'une participation aux cours d'EPS.

POUR CONCLURE

Les différents aspects que nous avons évoqués mettent en évidence quelques particularités de l'EPS par rapport au sport.

Tout d'abord, rappelons que l'éducation physique est obligatoire pour tous les élèves tandis que la pratique sportive relève du temps libre et du libre choix de l'individu, ce qui peut avoir des conséquences sur la motivation des élèves et poser aux enseignants des problèmes particuliers. En effet, tous les jeunes n'ont pas spontanément envie de participer aux cours

d'EPS. Cette discipline risque de susciter d'autant plus de réserves que l'élève est insatisfait de son apparence et de ses performances physiques et qu'il redoute le regard des autres. Ces réticences peuvent s'exacerber à l'adolescence, à une période où la norme se fait plus prégnante, et plus particulièrement lors de certaines activités, la natation par exemple, qui oblige le jeune à exposer son corps. Si, dans les établissements scolaires que j'ai étudiés, la motivation pour l'EPS des élèves en situation de handicap est apparue très forte, il faut bien comprendre que c'est une pratique adaptée de l'éducation physique qui a permis de la construire ou de la renforcer.

En second lieu, les enseignants d'EPS sont confrontés à une hétérogénéité accrue des capacités et des compétences physiques lorsque le groupe d'élèves auquel ils sont confrontés comprend un ou plusieurs élèves « handicapés ». Des entretiens conduits auprès de ces enseignants montrent que la gestion de l'hétérogénéité leur pose un problème important, qui ne peut pas être résolu, comme en club, par la création de catégories correspondant à un certain niveau de performances ou de capacités fonctionnelles.

Ensuite, les activités physiques pratiquées en EPS vont au-delà de celles qui sont proposées par les fédérations sportives. Certaines ne relèvent pas du sport proprement dit : la danse, les arts du cirque, etc. En outre, les contenus d'enseignement de cette discipline présentent d'autres aspects que ceux relevant des techniques et des tactiques sportives. Enfin, l'enseignant d'EPS travaille au sein d'une équipe pluri catégorielle différente de celle que l'on peut rencontrer dans le monde sportif.

Toutes les particularités de l'EPS que nous avons identifiées signent son attachement à l'Éducation nationale. Il est par conséquent indispensable que le ministère de l'Éducation nationale assume ses responsabilités dans les actions qui sont à conduire pour améliorer l'enseignement de cette discipline aux élèves « handicapés » qui sont accueillis dans des établissements ordinaires.

Documentation

Articles

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* (dossier), La Nouvelle Revue de l' AIS, n° 8, Édit. du Cnefei, p. 153-165.
- (2005), « Sport d'élite et sport pour tous au regard du handicap », in F. Meynaud, *Sport de haut niveau et situations de handicap* (dossier), Reliance, n°15, Édit. Érès, 2005, p. 33-44.
- (2005), « L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'éducation physique et sportive », in M.-F. Crouzier, *École : comment passer de l'intégration à l'inclusion ?* (dossier), Reliance, n°16, Édit. Érès, p. 84-94.

Documents audiovisuels produits et diffusés par le Cnefei (www.cnefei.fr)

- *L'éducation physique et sportive pour tous au collège. De l'intégration des élèves handicapés à la prise en compte des élèves à besoins spécifiques*, VHS, 45', 1999.
- *Des collégiens comme les autres. L'intégration en éducation physique et sportive d'élèves présentant un handicap mental*, VHS, 40', 2001.
- *Éducation physique et sportive et déficience motrice au lycée Toulouse-Lautrec (Vaucluse)*, VHS, 2 volumes (2x30'), 2005 :
 - * Volume 1, *Déplacements dans différents types d'environnement. Activités duelles et collectives*
 - * Volume 2, *Activités gymniques et artistiques. Activités donnant lieu à une performance mesurée*