

# Représentations médiatiques des « sportifs handicapés »\*

**Anne Marcellini**, Professeur à la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne, décrit et explique les caractéristiques du corps handicapé le plus diffusé dans les médias : il s'agit d'un corps contrôlé, efficient, actif, technologique, c'est-à-dire appareillé ou encore inséré dans un engin. *A contrario*, reste invisible le corps de sportifs dont les déficiences ne les autorisent pas à ce jeu des apparences.

Si le militantisme pour les droits des personnes handicapées émerge et est représenté par des « intellectuels handicapés » dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, ce qui se déroule depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle sous nos yeux paraît singulier et différent qualitativement, en ce sens qu'est rendue visible à tous une présence effective « par corps » des personnes présentant des déficiences dans les espaces sociaux communs. Suite aux foires du XIX<sup>e</sup> siècle exhibant des « phénomènes » et aux « zoos humains » exposant les « sauvages », nous sommes passés par une période de réclusion, de confinement, de mise à distance et de masquage des personnes présentant des différences corporelles. Mais désormais, on peut observer, au quotidien, des formes contemporaines diversifiées d'auto-exposition de soi et du corps (sportives, artistiques, militantes) de personnes présentant des particularités, des atteintes corporelles ou différents types de déficiences. La mise en scène de l'altérité a subi une véritable révolution qu'il convient de situer dans la dynamique de transformation de notre environnement socio-historique<sup>1</sup>. Ainsi les représentations médiatiques des sportifs handicapés se présentent comme une des mises en scène possibles de ces « auto-expositions de soi » de personnes ayant des déficiences, qui nous renseignent sur les rapports aux corps et les processus de stigmatisation liés aux différences corporelles à l'œuvre dans les sociétés contemporaines.



G. PICOUT

## *Les mises en scène du corps sportif handicapé*

Si les pratiques sportives des personnes handicapées, fortement marquées dans les années 1950 et 1960 par l'objectif de la rééducation, s'émancipent des années 1970 aux années 1990 de cette tonalité médicale pour chercher à se construire et à obtenir une légitimité sportive et une reconnaissance institutionnelle, le XXI<sup>e</sup> siècle donne finalement à celles-ci la forme d'un spectacle planétaire et médiatique, en particulier au travers de l'événement paralympique qui remplit désormais les stades.

On peut à partir de la couverture médiatique du spectacle paralympique identifier les images récurrentes et devenues légitimes du sportif

handicapé, images aujourd'hui très prégnantes dans les évocations médiatiques du handicap<sup>2</sup>.

Les figures sportives les plus diffusées<sup>3</sup> sont des mises en scène singulières du corps handicapé sportif que l'on peut qualifier au travers de la récurrence d'indices construisant l'image d'un corps contrôlé, efficient, actif, technologique c'est-à-dire appareillé ou encore inséré dans un engin<sup>4</sup>. Ce corps sportif, la plupart du temps mis en scène dans l'action sportive même, en correspondance avec les canons de la photographie sportive classique, rend visible des émotions de joie, de souffrance et est montré dans une *mimesis* parfaite avec la figure du sportif. Ainsi se trouve incarnée par le sportif handicapé l'idéologie du



« On pourrait dire que la figure du sportif handicapé repose sur un type de motricité spécifique, sur l'association entre une déficience déclarée ou perceptible directement, et une certaine esthétique de l'efficace et de l'héroïsme rendue par un *gestus*. »

Le corps peut être qualifié et validé comme sportif si, et seulement si, il peut faire miroir à l'imaginaire du corps construit par une idéologie sportive très prégnante : un corps contrôlé, toujours plus efficace, engagé dans un jeu concurrentiel aux règles précises et également capable d'une figuration athlétique, voire héroïque. On pourrait dire que la figure du sportif handicapé repose moins sur l'intégrité corporelle, sur une morphologie donnée, que sur un type de motricité spécifique, sur l'association entre une déficience déclarée ou perceptible directement, et une certaine esthétique de l'efficace et de l'héroïsme rendue par un *gestus*. Et ce qui transparaît dans les images de sportifs handicapés, c'est le travail sur les signes, c'est l'organisation d'une stratégie de l'apparence qui peut être à la fois stratégie du sportif, du photographe et du rédacteur en chef ou du réalisateur qui choisit *in fine* les images visant à la mise en conflit entre la représentation du sportif et la figure fondamentale du handicap.

Ce mouvement de déstigmatisation de certains, on l'a compris, ne va pas sans le renvoi en retour du stigmate sur d'autres catégories recomposées du handicap, celles habitées par tous ceux dont les déficiences ne les autorisent pas à ce jeu des apparences. Ainsi les processus de stigmatisation et d'effacement persistent et redessinent une « figure fondamentale du handicap » (Giami et al., 1988) qui regroupe tous ceux qui ne parviennent pas à faire « bonne figure »<sup>9</sup>. La déficience intellectuelle, la « folie », lorsqu'elles sont lisibles dans le corps au travers d'un *gesticulatio* étrange ou inquiétant, sont toujours objets d'une stigmatisation qui produit l'effacement de la personne sous la figure de l'idiot ou de l'aliéné. Les personnes paralysées cérébrales, ou cérébrolésées, limitées dans leurs capacités de contrôle du mouvement, et dont la motricité est affectée par des mouvements involontaires et inopinés y sont aussi associées. Cela peut contribuer à expliquer, pour part, la très faible médiatisation des sportifs de la Fédération Française du Sport Adapté et des nombreux athlètes

paralysés cérébraux de la Fédération Française Handisport, qui, malgré le fait qu'ils soient nombreux, engagés, et qu'ils réalisent des performances sportives toujours plus élevées, restent le plus souvent encore invisibles dans les médias. ♦ Anne Marcellini

1 L'ouvrage d'Alain Blanc & Henri-Jacques Stiker (2003). Le handicap en images. Les représentations de la déficience dans les œuvres d'art, Paris, Erès, souligne d'ailleurs tout l'intérêt d'un regard attentif sur les évolutions des images construites autour de la thématique de la déficience et de l'anormalité.

2 René Claude Lachal, « La représentation des handicapés dans les médias : de l'objet au sujet », *Revue Prévenir*, 39, 2000, p. 97-105.

3 Eric De Léséleuc, Anne Marcellini, Athanasios Pappous, « Femmes/Hommes : la mise en scène des différences dans la couverture médiatique des Jeux Paralympiques », *Sciences de l'homme et sociétés*, 73, 2005, pp. 45-47. 4 Les éléments technologiques de l'appareillage sportif les plus classiquement mis en scène sont les flexfoot (lames courbes en graphite carbone pour la course en athlétisme) et les fauteuils de courses.

5 Voir le développement de cette idée dans Anne Marcellini (2006). Des corps atteints valides ou de la déficience au « firmus » : Hypothèses autour de la mise en scène sportive du corps handicapé, in Boetsch G., Chapuis-Lucciani N., Chevê D., *Représentations du corps. Le biologique et le vécu : normes et normalité*, Presses Universitaires de Nancy, pp. 59-68.

6 Jean Claude Schmitt, « Gestus-Gesticulatio. Contribution à l'étude du vocabulaire médiéval des gestes », in *La lexicographie du latin médiéval et ses rapports avec les recherches actuelles sur la civilisation du Moyen-Âge*, Paris, CNRS, 1981, pp. 377-390.

7 Jacques Le Goff & Nicolas Truong (2003). Une histoire du corps au Moyen-âge, Paris, Liana Levi, p.161.

8 Jean Claude Schmitt, *La raison des gestes dans l'Occident médiéval*, Paris, Gallimard, 1990, p.173-205.

9 C'est en particulier dans l'ouvrage de Goffman intitulé en français *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit, 1974, que l'on trouve les éléments théoriques autour de la notion de « figuration » dans ses liens avec l'exclusion sociale.

\* Cet article court a été réalisé en reprenant et actualisant certains éléments d'un article plus complet publié en 2007 : Marcellini A. (2007). Nouvelles figures du handicap ? Catégorisations sociales et dynamique des processus de stigmatisation / déstigmatisation, in (ss dir.) G. Boetsch, C. Hervé, J. Rozenberg, *Corps normalisé, corps stigmatisé, corps racialisé*, Paris, De Boeck, pp. 201-219.

progrès, la possibilité de dépassement des déterminations biologiques et d'un « destin » de l'humain déterminé par la chair, en même temps qu'une valorisation des techno-sciences<sup>5</sup>. Mais l'étude précise des représentations du « sportif handicapé » donne l'opportunité d'analyser ce qui dans les pratiques déborde de la norme sportive, et qui, à ce titre est tenu à distance de la figure valorisée du sportif handicapé. Car dans la très grande diversité des mises en jeu sportives du corps handicapé, certaines ne sont que peu, ou pas du tout montrées, voire cachées. On peut tracer les contours des images « invisibles », comme les négatifs, les « envers » des photos publiées, on peut presque dessiner la silhouette qui reste dans l'ombre puisque c'est celle qui échoue à faire *mimesis* avec le corps sportif, et ce, en particulier par une expression motrice évoquant le *gesticulatio* et non le *gestus*<sup>6</sup>. Ce *gesticulatio*, qui renvoie à l'idée de gestes grands et rapides et à l'idée d'agitation, dans le sens où il y « trop » de gestes, est défini, ainsi que l'explique Jacques le Goff, comme « des gesticulations et autres contorsions qui rappellent le diable »<sup>7</sup>. Ce *gesticulatio*, qui renvoie à l'idée de gestes grands et rapides et à l'idée d'agitation, dans le sens où il y « trop » de gestes, est défini, ainsi que l'explique Jacques le Goff, comme « des gesticulations et autres contorsions qui rappellent le diable »<sup>7</sup>. Le *gesticulatio* est du côté du désordre et de l'insensé. À l'inverse, le *gestus*, nous dit Jean-Claude Schmitt<sup>8</sup>, est à la fois mouvement et figuration, il fait signe, il est symbole. Le *gestus* entre au service d'une action, d'une finalité pratique et d'une efficacité du corps, et il est également au service d'une attitude, d'une figuration dont la dimension symbolique est liée à une dimension esthétique.

# Avec les autres et comme les autres ?

Aux directives d'accueillir l'élève en situation de handicap dans l'école ordinaire, selon le principe du mouvement inclusif, certains répliquent qu'érigée en dogme l'inclusion scolaire est un leurre, « un mensonge »\* même. Les arguments avancés concernent surtout les moyens, jugés insuffisants, et le traitement des différences, que l'on banaliserait. C'est sur ce dernier point que **JP Garel** s'interroge, concernant l'EPS : quelle est la pertinence des adaptations privilégiées par les enseignants pour prendre en compte les différences liées au handicap ?

Les promoteurs de l'inclusion en appellent à rendre tout accessible à tous. Dans cette perspective, la scolarité des élèves en situation de handicap doit avoir lieu en milieu ordinaire, au sein de groupes mixtes, avec des pairs valides. On verra que ce n'est pas toujours le cas en EPS. Pourquoi ? Y a-t-il des limites à la pertinence de la mixité ? Des pratiques séparées peuvent-elles avoir un intérêt ? Jusqu'à quel point ? L'affectation de l'élève en situation de handicap à un groupe spécifique, ou non, conduit à une interrogation générale sur les adaptations : dans quelle mesure sont-elles pertinentes ? Derrière cette interrogation, c'est le rapport à l'altérité qui est questionné.

## Des pratiques pas toujours partagées

Une étude menée au sein de collèges accueillant des élèves en situation de handicap<sup>1</sup> montre que leur inclusion parmi des pairs valides n'est pas la seule modalité retenue. Quatre types de groupement d'élèves sont distingués :

- l'inclusion individuelle : l'élève en situation de handicap participe aux cours d'EPS de la classe ordinaire dont il fait partie, ou d'une autre classe quand l'activité qui y est pratiquée lui convient mieux ;

- l'inclusion collective : les élèves en situation de handicap, par exemple ceux qui sont scolarisés en ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire), sont intégrés dans une même classe pour un ou plusieurs cycles d'activité(s), voire pour quelques séances ponctuelles ;
- le regroupement des élèves en

situation de handicap : ils sont exclusivement entre eux pour l'EPS ;

- le regroupement avec d'autres élèves à besoins spécifiques appartenant à différentes classes.

À la diversité des modalités de groupement s'ajoute leur souplesse, plusieurs d'entre elles pouvant se conjuguer durant une année scolaire. Par exemple, un élève participe aux cours d'EPS de sa classe ou d'une autre classe et, en plus, aux cours d'un groupe spécifique. Et l'affectation à tel ou tel groupe peut être modifiée en cours d'année en fonction de l'évolution de l'élève ainsi que des activités qui sont pratiquées dans sa classe ou dans une autre.

Le fait qu'un élève en situation de handicap soit en EPS au sein d'une classe ordinaire ne signifie pas qu'il soit toujours avec les autres. Sa pratique peut être :

- partagée, ou mixte, l'élève pratiquant avec les valides une même activité, plus ou moins adaptée ;
- parallèle, l'élève étant engagé dans une activité différente de celle de ses camarades, par exemple pour faire de la musculation ou du tir à la sarbacane pendant que les autres jouent au basket.

## Des limites aux pratiques partagées

Comment justifier des modalités de groupement qui ne répondent pas au principe de l'inclusion ? D'abord, il faut reconnaître que dans certains cas une activité est difficilement adaptable pour une pratique partagée : un élève en fauteuil électrique, qui n'a ni

l'usage des bras ni celui des jambes, ne pourra pas jouer au volley-ball avec ses camarades valides. Dans ces conditions, une activité individuelle parallèle peut être envisagée.

On remarque que les activités les plus difficilement partageables sont celles qui impliquent une opposition, en particulier les sports collectifs. C'est vrai pour certaines déficiences motrices ou visuelles, mais pas seulement. Ainsi, dès lors qu'un sport sollicite fortement les ressources cognitives du joueur à travers des prises d'informations et de décisions, ce peut être trop difficile pour un élève avec une importante déficience intellectuelle — pas pour tous. Au sentiment de l'élève de ne pas y être à la hauteur des autres peut s'ajouter sa mise à l'écart du jeu par ses partenaires ainsi que les agacements qu'ils peuvent témoigner face à ses maladresses.

Certes, une différenciation des règles accroît les possibilités d'un partage satisfaisant, mais à condition, notamment, qu'elles ne pénalisent pas les valides. S'ils « font jouer » leur camarade dans une logique d'assistanat qui relève de la compassion ou de l'injonction du professeur, personne n'y trouvera pleinement son compte<sup>2</sup>. Quant aux adaptations qui ont pour but d'égaliser les chances en plaçant les valides dans une situation handicapante, il faut en considérer l'intérêt et la limite selon les situations. Que les voyants aient un bandeau sur les yeux pour jouer au torball comme leur camarade aveugle, c'est une expérience intéressante, mais





AHVES / BALZER

faut-il toujours être comme les autres pour agir avec eux ? Si un élève est hémiparétique, les autres joueurs doivent-ils maintenir un bras immobile pendant tout un cycle d'activité ? Il faut ajouter que des élèves en situation de handicap refusent parfois des adaptations qui leur seraient profitables par crainte de se distinguer des autres.

Quand une pratique partagée s'avère peu pertinente, une activité parallèle peut être prévue, mais si la mise à l'écart perdure il peut être préférable qu'un élève suive, au moins pendant le temps de l'activité qui ne lui convient pas, un cours d'EPS au sein d'un groupe spécifique ou d'une autre classe offrant une activité mieux adaptée. Ajoutons qu'une pratique partagée ne garantit pas l'inclusion : faute d'y réussir, de s'y épanouir et d'interactions positives avec les autres, l'élève peut être « exclu de l'intérieur ». Persister dans son maintien parmi les autres quand ce qu'il y vit ne peut être suffisamment adapté est discutable. Son avis est alors important pour l'orienter vers une solution alternative.

#### Les pratiques séparées en question

Dans une perspective inclusive, les temps de pratique à part ne risquent-ils pas d'être vécus comme un temps d'exclusion ? Nous avons demandé leur

**« Paradoxalement, c'est le sentiment d'être "comme les autres" qui prédomine. Il faut dire qu'ils étaient auparavant dispensés et que l'accès à cette discipline, même dans ces conditions, signait à leurs yeux leur normalité. »**

avis à des élèves dont le temps d'EPS est partagé entre cours avec les valides et cours en groupe spécifique. Certains, déjà présents en classe ordinaire pour d'autres cours, disent préférer les cours mixtes, même s'ils ne peuvent pas toujours faire comme les autres. Ils avancent que c'est l'occasion d'y retrouver leurs camarades de classe – à l'adolescence, la recherche de liens avec les pairs contribue à orienter les choix. D'autres préfèrent les cours spécifiques, parce que, dit l'un d'eux, le groupe étant plus restreint, le professeur est davantage disponible à son égard et ainsi il « apprend plus de choses ». Effectivement, un groupe restreint permet à l'enseignant une plus grande disponibilité et des réponses mieux adaptées aux besoins particuliers. Et d'autres élèves, enfin, trouvent des avantages dans chacune de ces modalités.

Nous avons aussi demandé à des élèves qui n'ont cours d'EPS qu'en groupe

spécifique ce qu'ils en pensaient. Paradoxalement, c'est le sentiment d'être « comme les autres » qui prédomine. Il faut dire qu'ils étaient auparavant dispensés et que l'accès à cette discipline, même dans ces conditions, signait à leurs yeux leur normalité.

La pertinence possible d'un groupe spécifique ne doit pas masquer que sa systématisation peut être une solution de facilité : on regroupe parfois les élèves les plus problématiques pour se débarrasser d'une hétérogénéité d'autant plus gênante que les moyens et les soutiens font défaut. Plutôt que de chercher des adaptations permettant un partage profitable, on crée une structure ségrégative au sein d'un établissement scolaire ordinaire.

#### Des adaptations de l'enseignement qui renforcent l'altérité

En affectant les élèves en situation de handicap à un groupe à part, on fait

prévaloir leur altérité sur leur identité : on les voit davantage différents que semblables. C'est aussi le cas lorsque les adaptations didactiques et pédagogiques qu'on leur destine sont marquées par une moindre ambition. Entendons-nous bien : il n'est pas question d'avoir toujours avec eux les mêmes exigences qu'avec les autres, mais de leur proposer des objectifs à leur mesure et des adaptations qui, ne les sous-estimant pas, les portent à progresser. Or, quand on regarde certaines préconisations, on constate que l'on est en deçà de ce que l'on pourrait envisager.

En premier lieu, les adaptations peuvent être considérées à partir d'un objectif souvent avancé par les promoteurs de l'inclusion : « L'École pour tous et chacun entend s'adapter à la personne et non l'inverse ». Il s'agit là d'un renversement de perspective par rapport à la politique d'intégration que l'on a connue, où c'était essentiellement à l'élève de s'adapter aux normes de l'École. Dans ces conditions, seuls les plus capables – et souvent à quel prix ! – accédaient à l'École de tous et s'y maintenaient. Cela dit, ce changement de cap ne manque pas d'interroger. Ne constitue-t-il pas une dérive de la conception situationnelle du handicap ? En effet, en faisant du handicap le produit de l'interaction d'un individu avec son environnement, cette conception nous invite à ne négliger aucun des éléments constitutifs de l'interaction, chacun d'eux ayant un rôle dans la réussite ou les difficultés de l'individu. Or, le principe selon lequel l'École devrait « s'adapter à l'élève, et non l'inverse » fait porter le travail exclusivement sur l'adaptation de l'École, comme si l'élève n'avait pas lui-même à s'adapter, à faire des efforts pour s'approprier les savoirs qu'elle a pour fonction de transmettre. Faute d'une adaptation réciproque, les ambitions pédagogiques et éducatives sont réduites.

Le manque d'ambition est perceptible dans des adaptations proposées en EPS. Ainsi, la mention de variables didactiques (liées aux règles, au temps, à l'espace, etc.) à partir desquelles on module la difficulté d'une tâche sont parfois formulées de façon restrictive pour des élèves en situation de handicap considérés globalement (« diminuer la quantité de travail », « éviter une trop forte pression temporelle »). De ce fait, elles incitent l'enseignant à diminuer *a priori* ses exigences. Il est vrai que ces restrictions sont pertinentes pour certains élèves, dans certaines

situations, mais pas pour tous. Il serait donc plus juste de libeller ces variables sous forme neutre – « pression temporelle », « quantité de travail » – et de laisser l'enseignant les mobiliser éventuellement dans le sens qui convient à chaque élève. Les limites à l'ambition se retrouvent dans l'injonction à « respecter les différences ». Elle est juste dans le sens où elle invite à être attentif à l'élève et aux adaptations qu'il requiert, mais malheureuse dès lors qu'elle équivaut à l'assigner à sa différence. Plutôt que d'appeler à un respect qui risque d'induire une forme d'immobilisme, alors que les apprentissages confrontent l'élève à des obstacles et à un travail pour les franchir, il serait plus juste de parler de *prise en compte* des différences, d'insister sur la nécessité de prendre en compte la personne dans sa différence sans l'y réduire.

#### La « différence » appréhendée en termes de nature ou de degré : conséquences en EPS

La représentation que l'enseignant a des élèves en situation de handicap est un déterminant de son attitude à leur égard. Selon qu'il les voit plus ou moins comme les autres, ou, au contraire, très différents, il n'agira pas de la même manière. On s'arrêtera donc un instant sur deux types de représentation schématiquement opposés.

Passer de la désignation « les handicapés » à celle de « personnes en situation de handicap » n'est pas une

coquetterie terminologique inspirée par une forme de bien-pensance – en tout cas pas toujours... Elle traduit une évolution des représentations qui oriente différemment l'engagement de l'enseignant.

De l'ancienne désignation, il ressort une essentialisation de la population concernée sous la figure du manque. Elle ne retient de la personne que l'aspect déficitaire en mettant en avant sa nature radicalement différente.

Dans l'actuelle désignation, le handicap n'est plus considéré comme un attribut personnel qui marque une nette distinction d'avec la norme. Il y a contextualisation, c'est-à-dire l'idée que le handicap n'existe pas en soi, indépendamment de l'environnement physique, humain, social et sociétal, et donc de l'École.

Le poids accordé à l'environnement mène à la conscience que ses carences peuvent affecter des individus qui n'ont pas de déficience avérée et ne sont donc pas officiellement reconnus comme « handicapés ». De fait, les difficultés scolaires, y compris celles rencontrées par des élèves en EPS, touchent une population plus large. Selon cette conception qui privilégie un continuum entre tous les individus, quels qu'ils soient, leurs différences ne sont pas de nature, mais de degré. Dans ces conditions, on peut dire que les personnes en situation de handicap sont différentes, certes, mais comme tout le monde. Par conséquent, le terme de différence est contesté au profit de *singularité* et de *diversité*, des termes qui s'appliquent à toutes et

### « Prendre en compte la personne dans sa différence sans l'y réduire. »





HERVÉ DIZIEN

tous, au-delà du domaine du handicap. En substituant la différence de degré à une différence de nature, on passe donc d'une représentation qui distingue nettement les personnes en situation de handicap des autres à une représentation qui en fait des plus ou moins semblables.

Selon sa représentation, l'enseignant agira différemment : face à des élèves perçus comme trop différents de ceux dont il a l'habitude, il peut éprouver un sentiment d'incompétence, souhaiter qu'ils soient « pris en charge » par des personnels spécialisés et ne pas procéder aux adaptations nécessaires.

Une autre conséquence de cette représentation tient à la volonté de préalablement « réparer » ce qui fait défaut à l'élève. La médicalisation de ses difficultés appelant une approche thérapeutique et rééducative, en EPS l'élève est plus ou moins laissé à distance des activités de ses camarades et de pratiques sociales susceptibles de favoriser son développement personnel comme son inclusion. Une approche psychomotrice de la discipline est alors privilégiée. En revanche, si l'enseignant estime que l'élève en situation de handicap n'est pas fondamentalement différent de ceux dont il a l'habitude et qu'il ne relève pas d'une « pédagogie spéciale », il osera s'engager auprès de lui. De fait, bien des professeurs d'EPS accueillent ce type d'élèves dans leurs cours, avec succès dans la mesure où ils sont attentifs à les observer dans leur activité, à identifier les obstacles qu'ils rencontrent et les ressources dont ils disposent ; dans la mesure aussi où leur métier leur fournit des clés pour

« Le traitement de la différence qui méconnaît ce qui unit les individus, au-delà de ce qui les distingue, en s'appliquant à les « réparer » pour les conformer à la norme avant de les intégrer, et le traitement qui ignore les singularités en imposant une même norme tombent tous deux dans le travers de la normalisation. »

adapter les tâches proposées et où ils disposent si besoin d'une aide. Penser les différences entre personnes en situation de handicap et valides comme étant davantage de degré que de nature, pour n'y voir que des singularités parmi d'autres, peut conduire à une meilleure inclusion des élèves concernés. Cela dit, cette représentation n'est pas exempte d'effets pervers. Elle conduit parfois à banaliser des situations appelant des réponses très particulières et à ne pas allouer les moyens nécessaires, notamment en termes de formation et de soutien.

Finalement, on peut dire que le traitement de la différence qui méconnaît ce qui unit les individus, au-delà de ce qui les distingue, en s'appliquant à les « réparer » pour les conformer à la norme avant de les intégrer, et le traitement qui ignore les singularités en imposant une même norme tombent tous deux dans le travers de la normalisation.

#### Une tension entre différenciation et assimilation

Nous avons vu qu'en EPS les modalités de prise en compte des élèves en situation de handicap ne s'inscrivent pas toujours dans le principe de l'inclusion selon lequel leur présence durant les cours est parmi les autres. La singularité de leurs difficultés est mise en avant pour justifier ce traitement à part. C'est aussi leur singularité qui est avancée pour justifier des adaptations didactiques et pédagogiques qui peuvent s'avérer pertinentes mais aussi manquer d'ambition. À l'inverse, une banalisation de leurs particularités s'oppose aux adaptations nécessaires. En définitive, la dynamique de l'inclusion est entravée si l'élève, objet d'une trop forte assimilation à l'élève ordinaire, doit se fondre dans la norme, parce que l'on ignore ses besoins particuliers ou au nom d'un principe d'égalité mal compris, en fait un égalitarisme peu soucieux d'équité. Paradoxalement, cette assimilation

extrême conduit à l'exclusion de l'élève dès lors qu'il est en échec. L'inclusion est également contrariée si des différenciations excessives ne le conduisent pas à suffisamment progresser pour s'émanciper d'un sort défavorable et à partager avec les autres tout ce qui pourrait l'être : des expériences, des savoirs, des émotions, une culture...

Il y a donc une tension entre assimilation et différenciation. L'attention à la différence, ou singularité, est fondamentale, mais elle est à conjuguer avec l'attention à la communauté, sans que la différenciation ne dérive vers le *différentialisme* ni l'assimilation vers l'*assimilationisme*.

Les enseignants des collèges que nous avons étudiés oscillent entre les deux pôles sans chercher un point d'équilibre à égale distance de chacun d'eux : la solution n'est pas que l'élève en situation de handicap soit systématiquement avec les valides la moitié du temps et « à part » pour l'autre moitié, de même que le niveau d'exigence pertinent ne se situe pas dans une voie moyenne, selon laquelle il faudrait être exigeant, ou tolérant, mais pas trop. Le juste équilibre est à trouver en fonction de l'élève et de la situation. ♦ Jean-Pierre Garel

Version longue de l'article sur le site : <http://www.epsetsociete.fr/>

À propos d'élèves d'IME au lycée (cf. site)

« Au début, cela m'a fait beaucoup de peine de voir ces jeunes. J'avais aussi quelques craintes. Ce n'est pas tous les jours que l'on vit cette expérience. C'est quand même assez difficile car les jeunes ne peuvent pas nous parler donc c'est dur d'échanger des propos. Mais on se rend compte qu'ils sont comme nous. » Sandy

1. Garel J.-P., (1999), « Individualiser pour réunir : l'enseignement de l'EPS devant un paradoxe de l'intégration scolaire », *La Nouvelle Revue de l'IAIS*, n° 8, Édit. de l'INS HEA, p. 153-165.

2. Voir dans cette revue l'article d'Alexy Valet.