

Jeux sportifs collectifs et handicap. Genèse de pratiques partagées innovantes.

Jean-Pierre Garel

Volume 23, Number 1, September 2017

Pratiques sportives et handicap : de la transformation à la mise en scène des corps différents
Disability and Sports: the Transformation and Staging of Different Bodies

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1086233ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1086233ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Réseau International sur le Processus de Production du Handicap

ISSN

1499-5549 (print)

2562-6574 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Garel, J.-P. (2017). Jeux sportifs collectifs et handicap. Genèse de pratiques partagées innovantes. *Développement Humain, Handicap et Changement Social / Human Development, Disability, and Social Change*, 23(1), 7–24.
<https://doi.org/10.7202/1086233ar>

Article abstract

The participation of persons who are in a situation of disability and able-bodied persons in the same collective sporting activity is not a simple question. This article discusses reasons leading to the development of shared practices, in particular during a game with disabled and able-bodied persons, and obstacles hindering the success of this sharing. It also studies collective sports activities that deviate from the dominant uniformity of sports rules and logic with the aim of creating more equitable conditions of sports practice. Three examples of these sports activities distinguished by their degree of codification and institutionalization are examined. Their architecture, development as well as elements of success of an innovation are presented. The question arises as to the relevance and limits of these innovative practices.

Jeux sportifs collectifs et handicap. Genèse de pratiques partagées innovantes.

JEAN-PIERRE GAREL

Laboratoire Cultures – Éducation – Sociétés (EA 7437, Équipe ERCÉP3), Université de Bordeaux Segalen, France

Article original – Usages sociaux des pratiques sportives
Original Article – Social Uses of Sports



Résumé

La participation de personnes ayant des incapacités et de personnes n'ayant pas d'incapacité à un même jeu sportif collectif ne va pas de soi. Au-delà des raisons qui conduisent à développer des pratiques partagées, notamment lors d'un tel jeu, de l'identification des obstacles qui entravent la réussite de ce partage, il s'agit d'étudier des jeux sportifs collectifs qui se démarquent de l'uniformité des règles et de la logique sportive dominante pour créer des conditions de pratique plus équitables. Trois exemples de ces jeux sont considérés et se distinguent par leur degré de codification et d'institutionnalisation. Sont présentés leur architecture, leur développement, ainsi que des éléments favorables à la réussite de l'innovation. Se pose finalement la question de la pertinence et des limites de ces pratiques novatrices.

Mots-clés : participation, handicap, déficience visuelle, jeu sportif collectif, pratique partagée, équité, innovation

Abstract

The participation of persons who are in a situation of disability and able-bodied persons in the same collective sporting activity is not a simple question. This article discusses reasons leading to the development of shared practices, in particular during a game with disabled and able-bodied persons, and obstacles hindering the success of this sharing. It also studies collective sports activities that deviate from the dominant uniformity of sports rules and logic with the aim of creating more equitable conditions of sports practice. Three examples of these sports activities distinguished by their degree of codification and institutionalization are examined. Their architecture, development as well as elements of success of an innovation are presented. The question arises as to the relevance and limits of these innovative practices.

Keywords : participation, disability, visual impairment, collective sports activity, shared practice, equity, innovation

Les jeux sportifs occupent une place particulière au sein des activités physiques, sportives et artistiques. Contrairement à d'autres, comme les activités de pleine nature (escalade, voile...) ou à caractère artistique (danse, arts du cirque...), ils impliquent un affrontement codifié (Parlebas, 1981). Dans ces conditions, en milieu ordinaire, les personnes ayant des incapacités risquent de ne pas être à la hauteur des autres joueurs et de ne pas trouver dans ces activités un vecteur d'inclusion bien adapté. Pour qu'elles puissent, malgré tout, y participer avec plaisir et profit, une prise en compte des différences s'impose, avec des obstacles à surmonter, en particulier une logique sportive qui s'accommode mal de rencontres entre des compétiteurs aux capacités et performances très dissemblables. La réflexion sur les pratiques partagées par des individus aux capacités jugées a priori incompatibles est traversée par des questions sur l'égalité et l'équité, et aussi, de façon plus pragmatique, par des questions d'ordre didactique qui sont au cœur d'une problématique très vive chez les enseignants : la gestion de l'hétérogénéité (Zakhartchouk, 2015).

Au-delà des raisons qui conduisent à développer des pratiques partagées, en particulier lors de jeux sportifs collectifs et de l'identification des obstacles qui entravent la réussite de ce partage, nous étudierons des jeux sportifs collectifs qui se démarquent de l'uniformité des règles, et donc de la logique sportive dominante, pour créer des conditions de pratique plus équitables. Trois exemples de ces jeux seront considérés : le jeu de thèque adapté aux enfants aveugles, le basketball adapté aux personnes ayant des incapacités visuelles, et le baskin, conçu pour des personnes ayant tout type d'incapacité. Quelle est leur architecture? Selon quel processus ont-ils été inventés et se sont-ils diffusés? Dans quelle mesure sont-ils innovants? Quels en sont les facteurs de réussite? Et qu'en est-il de leur pertinence et de leurs limites?

Cadre théorique et méthodologique

Il s'agit de préciser le sens de certains termes et expressions utilisés, d'exposer la méthode privilégiée pour l'étude des jeux retenus et de situer ce travail à partir d'une revue de littérature sur le sujet.

- Concepts

Emprunté à Pierre Parlebas, le concept de jeu sportif se présente comme « une situation motrice d'affrontement codifiée, dénommée "jeu" ou "sport" par les instances sociales » (op. cit, p.112). Le jeu sportif, défini par « son système de règles qui en détermine la logique interne » (ibid.), est dit collectif lorsqu'il mobilise des interactions motrices de coopération, entre partenaires, et d'opposition avec des adversaires. Il comprend deux types de jeux : des jeux sportifs traditionnels, inscrits dans un patrimoine culturel souvent ancien, et des jeux sportifs institutionnels, ou sports, régis par des règlements précis sous l'égide d'une institution reconnue, en l'occurrence une fédération sportive. Tous deux sont explicitement mentionnés dans les programmes scolaires français, et la conceptualisation du jeu sportif de Parlebas est régulièrement mise en avant dans des études et recherches, y compris dans le champ du handicap (Dugas & Morreton, 2012).

Pour sa part, le concept de pratique partagée désigne généralement une pratique commune à des personnes ayant des incapacités et à des personnes n'ayant pas d'incapacité, dans un même espace et un même temps, jusqu'à leur regroupement dans une même équipe¹. En France, « partagé » tend à être privilégié à « mixte », qui serait également pertinent. Ainsi, les deux fédérations sportives du sport sco-

¹ Par extension, on entend aussi par pratique partagée une pratique rassemblant des personnes n'ayant pas d'incapacité et d'autres qui présentent des « besoins éducatifs particuliers », catégorie qui ne comprend pas seulement des personnes avec une déficience (physique, sensorielle ou intellectuelle). Elle inclut notamment des personnes ayant des troubles psychiques, ou une maladie invalidante, ou encore des caractéristiques, telle l'obésité, qui risquent d'entraver une pratique, en l'occurrence physique ou sportive, commune avec des personnes ordinaires.



laire, soit l'Union Sportive des Écoles Primaires (USEP) et l'Union nationale du sport scolaire (UNSS), l'ont adopté, de même que deux importantes fédérations multisports, soit l'Union Française des Œuvres Laïques d'Éducation Physique (UFOLEP) et la Fédération Sportive et Gymnique du Travail (FSGT).

Quant au concept d'innovation, il ne se confond pas avec celui d'invention. La distinction est apportée dès 1801 par Quatremère de Quincy, à propos des beaux-arts et de l'architecture, dans son *Encyclopédie méthodique* (citée par Guillaume, 2008), puis précisée avec Joseph Schumpeter (1999) et les économistes industriels. Nous retiendrons que l'innovation suppose une invention, mais aussi qu'elle soit mise en œuvre, se diffuse en étant adoptée dans un milieu social (Alter, 2000), et qu'elle apporte une amélioration à l'existant, comme le souligne Huberman dans le domaine de l'éducation (1973).

Il sera ici question d'innovation sociale, appréhendée par le Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES) comme « une intervention initiée par des acteurs sociaux, pour répondre à une aspiration, subvenir à un besoin, apporter une solution ou profiter d'une opportunité d'action afin de modifier des relations sociales, de transformer un cadre d'action ou de proposer de nouvelles orientations culturelles » (2009, p. 4). Elle se distingue d'autres types d'innovations : « L'innovation sociale est inclusive et créatrice de mieux être, elle est souvent le fruit d'un travail collectif où le moteur n'est pas uniquement, contrairement à l'innovation destructrice, la brevetabilité, donc la plus-value, mais la partageabilité et la libre transférabilité (Von Bülow, 2012, p. 10).

- Méthode

Nous procédons à l'étude de cas particuliers (Becker, 2016; Gagnon, 2012; Buscatto, 2012) représentés par trois jeux sportifs collectifs novateurs. Une première approche consiste à identifier les caractéristiques permettant une pratique partagée guidée par un souci d'équité, puis à relater les points d'histoire indiquant comment ils ont été construits et diffusés. Ces

aspects descriptifs conduisent à dégager des facteurs de réussite sous-jacents aux démarches entreprises, à dépasser les particularités des cas pour mettre en lumière des facteurs communs, et à les mettre en regard des conditions de réussite de l'innovation décrites dans la littérature.

Les jeux sportifs collectifs ont été choisis selon trois critères principaux : ils paraissaient présenter les caractéristiques d'une innovation², ils se distinguaient plus ou moins les uns des autres par leur degré de codification et d'institutionnalisation, ce qui pouvait enrichir une étude de cas comparative, et ils étaient suffisamment bien documentés pour en mener l'analyse.

Le baskin est abordé en grande partie à partir de la thèse soutenue par Alexy Valet (2013), tandis que l'étude des deux autres jeux repose sur des éléments nombreux et pour beaucoup méconnus auxquels l'accès a été facilité du fait que l'auteur de cet article fut impliqué dans l'histoire de ces jeux. Il n'en est pas l'inventeur, mais, de par sa position institutionnelle à l'époque, il a pu repérer leur émergence, les accompagner et contribuer à leur diffusion³.

² Selon ce seul critère, on aurait pu envisager l'inclusive zone basketball, présent en Grande-Bretagne, et le rafterball, qui s'est développé en Suisse.

³ La période en question s'étend de 1984 à 2003. L'auteur de cet article, professeur d'Éducation physique et sportive (EPS) devenu agrégé en 1990, était alors formateur au Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée (CNEFEI), à Suresnes, dans le domaine des activités physiques et sportives pratiquées par des jeunes ayant des incapacités. Dans le cadre de la formation en direction des personnels, venant de la France entière, appelés à enseigner ces activités, il a eu à connaître la diversité des expériences menées sur le terrain. Concernant la déficience visuelle, il a pu parfaire cette connaissance à travers une étude, conduite en 1984 et financée par le ministère de l'Éducation nationale, qu'il a conduite avec Monique Siros, collègue du CNEFEI, sur l'enseignement à des élèves ayant des incapacités visuelles. Avec elle, il a eu les moyens de regrouper nationalement les acteurs de ces expériences et de les engager dans une dynamique de travail collectif : en 1986, regroupement des enseignants travaillant avec des élèves ayant des incapacités visuelles (les actes de ces journées ont été publiés dans un numéro spécial du « Courrier de Suresnes », organe de publication de CNEFEI); en 1988 et 1989, stages sur le thème

Par ailleurs, afin de situer notre étude, nous avons consulté et analysé les publications des éditions EP&S, qui sont, en France, une référence dans le domaine de l'éducation physique et du sport. Le but était de voir le nombre d'articles de leurs revues professionnelles sur le thème des jeux sportifs collectifs partagés, son évolution dans le temps et le contenu de ces articles. En outre, ont été examinés les sept ouvrages de cet éditeur portant sur le handicap⁴.

- *Revue de littérature sur les jeux sportifs collectifs partagés*

Les éditions EP&S publient la revue EP&S. Elles ont aussi publié, sur l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) avec des enfants de trois à douze ans, la revue EPS1 jusqu'en 2013 (depuis, les articles relatifs à cette tranche d'âge sont inclus dans la revue EP&S). Nous avons examiné tous les articles de la revue EP&S de 1990 à 2015 ainsi que tous ceux portant sur les trois à douze ans

des jeux et sports collectifs pratiqués par les personnes ayant des incapacités visuelles; en 1991, regroupement des enseignants intervenant auprès d'enfants et d'adolescents ayant des incapacités physiques; en 1992 et 1993, regroupements pour élaborer des documents pédagogiques concernant l'EPS et les jeunes avec des incapacités physiques (ils ont abouti à un livre publié aux Éditions Nathan : *Éducation physique et handicap moteur*). Par ailleurs, nous nous sommes appuyés sur le service audio-visuel du CNEFEI pour produire des documents qui contribuent à faire connaître les expériences identifiées. Enfin, la communication sur les jeux et sports collectifs a bénéficié d'interventions en colloque, financées par le CNEFEI.

⁴ Plus précisément :

- Pasqualini, M. & Robert, B. (dir.). (1996). *Handicapés physiques et inaptes partiels en EPS*.
- Ramanantsoa, M.-M. & Legros P. (dir.). (1999). *Les activités physiques adaptées*.
- Bilard, J., Ninot, G. & Varray, A. (dir.), 2001. *Enseigner et animer les activités physiques adaptées*.
- Bernard, P. & Ninot, G. (dir.). (2002). *Les déficiences motrices*.
- Ninot, G. & Partyka, M. (2007). *50 bonnes pratiques pour enseigner les APA*.
- Bourgoin, T., Chigot X., Guyard Bouteiller & F., Lentz, S. (2014). *Handicap et activité physique*.
- Bernard, E. & Chigot, E. (20015). *Jeux et sports collectifs*.

de 2013 à 2015, qu'ils soient dans la revue EPS1 ou non.

Pour la revue EP&S, deux périodes d'une durée égale sont distinguées : de 1990 à 2002 et de 2003 à 2015. On constate que, d'une période à l'autre, on passe de l'absence totale d'article sur les jeux sportifs collectifs partagés à une présence à hauteur de 7 % des articles sur le handicap (plus précisément concernant des personnes avec des incapacités physiques ou mentales, ou encore des troubles psychiques) et même de 12 % en incluant des articles méthodologiques centrés sur la gestion de l'hétérogénéité des publics, notamment lors de jeux sportifs collectifs partagés. Ces jeux sont donc l'objet d'une attention croissante, plus particulièrement pour les trois à douze ans, puisqu'un quart des articles sur le handicap portent alors sur les jeux sportifs collectifs partagés. On peut penser que les jeux traditionnels proposés à cette population jeune se prêtent mieux à une pratique partagée que les sports collectifs des adolescents, car ils peuvent être davantage adaptés en raison de leur codification plus souple.

Concernant les ouvrages de la revue EP&S traitant du handicap, on constate que, si le premier (1996) consacre une partie à l'intégration, dont un article général sur la gestion de l'hétérogénéité en vue de pratiques partagées, dans les quatre suivants il n'est pas question de partage, hormis dans un article écrit par un professeur d'EPS (J.-P. Claude). En revanche, dans les deux livres les plus récents (2014 et 2015), écrits par des professeurs d'EPS et des cadres des fédérations sportives spécialisées, l'orientation vers l'inclusion⁵ est manifeste, le dernier étant centré sur les jeux sportifs collectifs partagés. Au final, il ressort de l'examen des sept livres que les pratiques partagées ne sont mises en avant de façon conséquente que récemment.

Que ce soit dans les ouvrages ou les articles, lorsque les pratiques partagées sont abordées, elles le sont parfois d'un point de vue sociolo-

⁵ Dans ces écrits, on voit, au fil du temps, le terme d'inclusion se substituer peu à peu à celui d'intégration pour désigner, en fait, une réalité semblable.



gique, le plus souvent didactique et pédagogique, mais la réflexion s'attache alors au produit, c'est-à-dire aux modalités d'adaptation d'un jeu, et non à son processus, important pour comprendre ce qui a permis l'innovation.

Ajoutons qu'une recherche documentaire sur le thème de l'innovation dans le domaine des activités physiques adaptées (APA) n'a pas été très féconde. Sur les 123 publications, tous domaines confondus, référencées à l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA), et dont le titre contient les termes d'« innovation » ou d'« innovant(e) », deux sont des articles de la revue EP&S, dont un seul sur des jeux sportifs collectifs, mais non partagés.

La dimension sociale, enjeu d'une pratique partagée

De façon générale, l'activité physique et sportive peut avoir un rôle socialisateur (Attali, 2016), y compris dans le champ du handicap (Dugas, 2012). En outre, des jeux partagés peuvent participer à la construction de compétences sociales, comme le montrent Prud'homme et Goupil (2001). Elles se sont penchées sur des jeux regroupant des enfants d'âge préscolaire et scolaire, les uns avec des incapacités, les autres sans. À partir d'une revue de littérature sur les groupes de jeu intégré, composés, d'une part, d'enfants ayant des incapacités intellectuelles ou présentant un trouble envahissant du développement, tel l'autisme, et d'autre part de pairs sans incapacité, elles ont mis en évidence les avantages de l'intégration, par rapport au milieu spécialisé, pour l'apprentissage et l'évolution des habiletés ludiques et sociales.

Pour ce qui est des jeux sportifs collectifs, ils ouvrent sur un champ de participation sociale dont un aspect fondamental tient à la possibilité de jouer des « rôles sociaux qui sont valorisés par la personne ou par son contexte socio-culturel » (Fougeyrollas, 2009, p. 169), et donc à l'exercice de ses droits dans la vie de tous les jours. Or, l'enfant ou l'adolescent exclu des activités « ludomotrices » (Parlebas, *op. cit.*,

p. 139) ne peut pas exercer comme les autres son droit d'écolier, de collégien ou de lycéen à suivre l'ensemble des enseignements, alors que l'aspiration à des pratiques partagées, à l'école et au-delà, ressort d'enquêtes conduites dans des collèges (Garel, 1999). L'enfant ou l'adolescent subit aussi une restriction de participation sociale quand, pour ses loisirs, il aspire en vain à pratiquer des activités qui appartiennent au patrimoine culturel enfantin ou qui sont l'expression d'une culture sportive médiatisée. En être exclu contrarie le désir de se retrouver entre camarades en milieu ordinaire et de satisfaire un besoin de sociabilité particulièrement vif à l'adolescence (Machard, 2003).

Obstacles à une pratique partagée

Selon une enquête conduite par la commission Études et recherches de la Fédération française du sport adapté (Bui-Xuân & Mikulovic, 2006), la compétition paraît exclure les moins performants(es). En effet, parmi les personnes présentant des incapacités intellectuelles, ce sont celles dont les troubles cognitifs sont les plus légers qui sont majoritairement présentes dans les associations sportives ordinaires. Ce fait est corroboré et assorti d'une explication par une enquête menée sur le terrain : le niveau de performance attendu pour être engagé dans une compétition rejette celles et ceux qui ne s'en montrent pas capables (Gouat, 1999). Toutefois, des jeux sportifs collectifs peuvent être accessibles à des pratiquants avec des incapacités, car les personnes appartenant à une même catégorie nosographique constituent un ensemble d'une forte hétérogénéité (Gardou, 2012).

À l'école ordinaire, les élèves ayant des incapacités ne sont pas toujours inclus dans les jeux sportifs collectifs, comme on le voit dans un collège où les adolescents(es) avec des incapacités intellectuelles ne participent pas au cycle de basketball avec les autres élèves (Garel, 2001). Selon leurs enseignants, ils ont trop de difficultés pour y trouver une réussite suffisamment gratifiante.

La difficulté d'inclusion dans les jeux sportifs collectifs est accentuée lorsque la compétition

est vécue par un joueur comme étant lourde d'enjeu, mettant sur lui une pression qu'il supporte d'autant moins que son niveau sportif est faible et qu'une situation de handicap peut s'accompagner d'une confiance en soi altérée (Jollien, 2003) et de vulnérabilité (Gardou, 2005).

Par ailleurs, parce qu'elle est normalisatrice, l'organisation dominante du sport n'est pas favorable à des rencontres entre pratiquants très différents. La rencontre sportive est généralement fondée sur l'homogénéité des concurrents, de façon à préserver autant que possible l'égalité des chances dans la compétition. C'est dans ce sens qu'est conçue la structure pyramidale du football en France, selon un système de classement officiel des ligues et des divisions rassemblant chacune des équipes de niveau comparable. Cette homogénéité conduit à se demander si la logique sportive ne tend pas à « une normalisation des pratiquants en restreignant leur hétérogénéité potentielle au point de réduire l'inclusion à un pur discours » (Vallet, *op. cit.*, p. 165).

Pourtant, dans le cadre de la Fédération française handisport, il existe un sport collectif pouvant être partagé : le basket fauteuil. On est là en présence d'une modalité d'intégration dite « inversée », telle que des personnes n'ayant aucune incapacité peuvent être accueillis dans des équipes de personnes ayant des incapacités. La prise en compte des différences s'opère par une classification des participants. Des points leur sont attribués selon leurs possibilités fonctionnelles, de 1 pour les personnes avec les capacités les plus réduites à 4,5 pour celles qui sont les plus capables. Chaque équipe ne peut avoir un total de plus de 14 points à tout moment sur le terrain (à l'international). Certains pays, dont la France, admettent dans leur championnat des joueurs n'ayant aucune incapacité classés dans une catégorie à 5 points.

Si cette classification conduit à une égalité des chances entre équipes, elle ne réduit pas les inégalités individuelles entre des joueurs aux capacités très diverses, même si cette diversité est limitée par l'exigence de respecter des rè-

gles communes et de maîtriser des techniques de déplacement, dribble, passe et tir dans un panier à plus de trois mètres. Bien des personnes avec des incapacités physiques ne peuvent pas répondre à ces normes.

L'ignorance des singularités individuelles est un autre obstacle à un partage élargi d'une même activité. Les prendre en compte exige de surmonter les préjugés dont les personnes en situation de handicap sont trop souvent l'objet (Gardou, 2007). Entre autres, ils se manifestent par l'attribution de caractéristiques identiques à des individus relevant d'une même catégorie nosographique (les personnes ayant une paralysie cérébrale, les personnes paraplégiques...), comme si tous les individus relevant d'une même désignation constituaient une catégorie homogène (Gardou, 2005). L'ignorance des singularités peut tenir à la méconnaissance des ressources pouvant être mobilisées par un joueur en fonction de ses incapacités et de la façon plus ou moins personnelle dont elles peuvent être sollicitées. Ce sont, par exemple, pour une personne aveugle, des modalités sensorielles telles que le sens tactile, kinesthésique et auditif.

La référence à l'égalité peut être également, et paradoxalement, un obstacle à une pratique partagée. Ainsi, la différenciation de l'enseignement est parfois mal acceptée par les professeurs, au nom d'une égalité confondue avec l'égalitarisme. Or, une personne avec des incapacités risque de ne pas avoir les mêmes chances de réussite que les autres si l'on s'en tient à une égalité formelle, sans des mesures compensatoires relevant d'un souci d'équité (Sen, 2010). Pour être profitable à tou(te)s, la différenciation du règlement des jeux sportifs collectifs apparaît donc indispensable. Si, « aujourd'hui, le temps de la mixité sportive est déjà commencé (...) reste à innover dans l'adaptation de l'environnement et des règlements sportifs pour "bien accueillir" les personnes qui présentent des déficiences diverses » (Marcellini, 2005, p. 9).



Architecture de trois jeux sportifs collectifs qui rompent avec l'indifférenciation du règlement

Il s'agit là de décrire les aspects matériels et réglementaires des trois jeux retenus.

- La thèque adaptée aux personnes aveugles

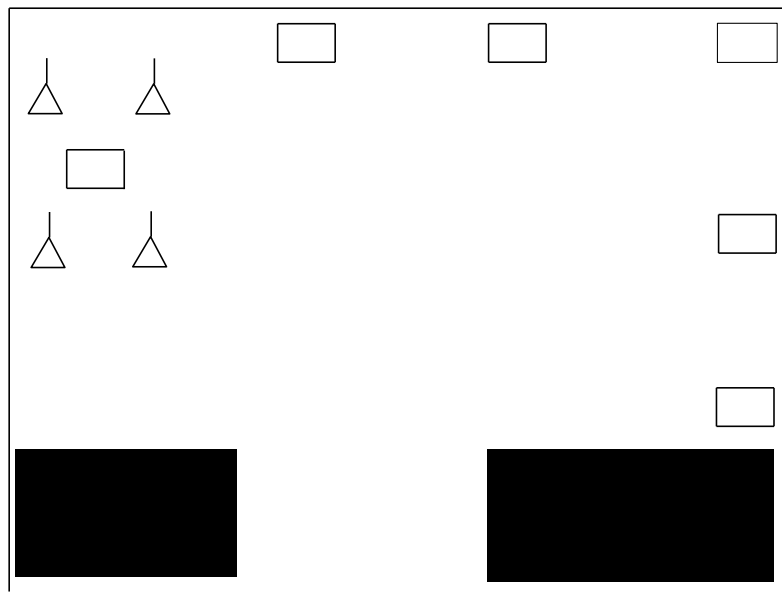
À la différence du baseball, sport dont elle est proche, la thèque, jeu traditionnel, n'est pas institutionnalisée. Non définies par une fédération sportive, ses règles sont donc susceptibles d'être modifiées, mais un élément essentiel réside dans l'obligation de parcourir le plus rapidement possible un circuit constitué de bases matérialisées sans se faire éliminer par les adversaires.

Les adaptations ont été conçues à l'origine pour permettre à Yann (nom fictif), un enfant aveugle âgé de 10 ans, de participer au jeu avec des personnes n'ayant aucune incapacité.

Dans l'équipe A, équivalente à celle des lanceurs au baseball, le parcours à effectuer est

en forme de « L ». Ses bases sont matérialisées par des nattes, réparties à intervalle régulier dans la salle. Les unes sont disposées le long d'un mur, jusqu'à une natte placée dans un angle; les autres sont à la suite, le long du mur perpendiculaire au précédent. Yann peut ainsi les localiser en s'informant tactilement avec ses pieds, tandis que leur situation le long des murs lui permet de se repérer en les suivant avec ses mains. Un signal sonore est émis par un co-équipier qui agit des grelots quand il estime que Yann doit s'arrêter sur une base pour ne pas être éliminé.

Dans l'équipe B, les uns après les autres, les joueurs vont rapidement vers l'endroit où sont disposés quatre bâtons insérés dans des cônes pour y enfiler quatre anneaux puis revenir au point de départ. Yann effectue une tâche différente : il doit aller ramasser quatre anneaux posés sur une natte (éventuellement à l'intérieur d'un petit cerceau pour faciliter leur localisation) et les ramener à son point de départ. Pour se diriger vers la natte, il est guidé par des indications sonores, par exemple des frappés de mains d'un partenaire situé au niveau de la natte à atteindre.



Thèque adaptée aux personnes aveugles

X joueur □ natte △ plot+bâton

Pour que les chances de victoire des deux équipes soient équilibrées, on peut aussi accorder à l'enfant aveugle le double de points pour un même résultat. Ou bien un élève voyant de l'autre équipe a les yeux bandés.

Le basketball adapté aux personnes ayant des incapacités visuelles

Certaines règles sont communes à tous les joueurs, d'autres non.

Des règles communes

- Tout joueur en possession du ballon doit le signaler immédiatement en disant « j'ai ». Même obligation s'il s'apprête à tirer⁶.
- Les passes doivent être exécutées avec rebond.

Des règles différenciées

- Quand le jeu est pratiqué conjointement par des personnes malvoyantes et des personnes aveugles, un joueur malvoyant ne peut s'emparer du ballon que lorsque celui-ci a rebondi au moins deux fois lors d'une passe.
- Chaque joueur dribble en fonction de ses capacités. Certains dribblent à une main, d'autres à deux mains.
- Un joueur ayant des incapacités visuelles partielles n'a pas le droit de contrer le tir d'un adversaire ayant des incapacités visuelles complètes.
- Le décompte des points est variable selon les possibilités visuelles des joueurs.

⁶ Au-delà du règlement, l'expression orale est sollicitée : pour effectuer une passe, un joueur appelle son partenaire, qui lui répond « oui » ou « non » selon qu'il se sent démarqué ou non, et un partenaire démarqué se signale en disant « passe ».

Le baskin

Le terme baskin correspond à l'abréviation de « basket intégrant » ou « basket inclusif », indiquant la co-participation de personnes n'ayant aucune incapacité et d'autres ayant diverses incapacités, physiques ou mentales, au sein d'une même équipe. La seule condition requise pour pouvoir prendre part à cette activité est d'être capable d'effectuer un lancer de balle dans un panier selon une trajectoire parabolique, que le panier soit haut ou bas, que la balle soit grosse ou petite, que le joueur soit proche ou éloigné. Les autres habiletés motrices (course, dribble, passe) ne sont donc sollicitées que pour les joueurs qui s'en révèlent capables.

Adaptation du matériel

Six paniers de basketball sont présents : deux paniers normaux, plus deux paniers latéraux plus bas (l'un à deux mètres, l'autre à un mètre), de chaque côté de la ligne médiane. Le nombre total de paniers où l'on peut donc marquer des points est de six (trois par équipe).

- Il est possible d'utiliser un ballon de taille et de poids différents lors d'un tir dans un panier latéral.

Adaptation de l'espace

Chaque équipe peut choisir à tout moment parmi deux zones d'attaque : une zone standard et une zone latérale marquée sur le sol.

Adaptation des règles

Les rôles des joueurs sont différenciés en fonction de leurs capacités motrices fonctionnelles. Cinq rôles sont ainsi distingués, identifiables par un numéro inscrit sur le maillot, allant de un à cinq, définissant pour chacun d'eux des droits particuliers : interdiction d'agir en défensive sur un joueur de rôle inférieur; marge de tolérance variable concernant les fautes de dribble selon le rôle occupé; nombre de tirs limités par temps de jeu pour certains joueurs, etc. Par ailleurs, une fonction de tutorat permet d'aider certains coéquipiers si besoin.



Les trois jeux du point de vue de leur dynamique

Il est ici question d'étudier selon quel processus les inventions des jeux que nous avons décrits ont émergé puis se sont diffusées.

- La genèse

La thèque

La première trace écrite de la thèque adaptée aux enfants aveugles apparaît en 2001 dans le mémoire présenté par Dominique Germez, professeur des écoles, pour l'examen lui permettant de devenir enseignante spécialisée. Son invention s'inscrit dans la continuité d'une adaptation de ce jeu à des enfants ayant des incapacités physiques.

En formation au CNEFEI (Suresnes, France - aujourd'hui devenu INS HEA⁷) pendant une an-

⁷ L'INS HEA (Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés), qui a succédé au CNEFEI, s'en distingue essentiellement par son statut d'établissement d'enseignement supérieur dont les missions sont définies par le décret n° 2005-1754 du 30 décembre 2005 :

« L'Institut contribue par ses activités d'enseignement et de recherche à :

- la prévention des difficultés scolaires;
- la scolarisation des enfants et des adolescents qui présentent des besoins éducatifs particuliers notamment en lien avec des difficultés graves d'apprentissage;
- l'éducation et la formation des enfants, adolescents et adultes qui présentent des besoins éducatifs particuliers en lien avec un handicap ou une maladie invalidante;
- l'enseignement aux personnes placées sous mains de justice, notamment les mineurs et les jeunes détenus.

À ce titre :

1° Il apporte son concours à la définition et à la mise en œuvre des politiques d'éducation et de formation correspondantes.

Il dispense une formation supérieure initiale et continue à visée professionnelle destinée aux personnels enseignants, non enseignants et d'encadrement.

Il participe, dans les domaines précisés ci-dessus, à l'animation et à la coordination des formations développées dans les instituts universitaires de formation des maîtres.

née, Germez a pu, lors d'un stage en établissement scolaire, expérimenter des adaptations avec une classe comportant un enfant aveugle. À cet effet, elle s'est appuyée sur une adaptation existante de la thèque, inventée à la fin des années 1980 par Jean Chevrier, professeur d'EPS dans une école implantée dans un hôpital de l'Île de France qui scolarise des enfants ayant des incapacités physiques. Son invention avait été repérée par les formateurs en EPS du CNEFEI, à l'affût des pratiques en cours dans les établissements spécialisés français afin d'alimenter les formations qu'ils entendaient proposer aux enseignants du milieu scolaire ordinaire dans un contexte nouveau d'intégration scolaire. Dans cette perspective, il s'agissait donc de faire connaître ce jeu original, ce qui fut entrepris, notamment à travers un article d'un livre dirigé par un formateur du CNEFEI (Chevrier, 1996) et grâce à un film réalisé par le département audiovisuel de cet établissement, en 1992. Germez eut l'occasion de le visionner, de lire l'article sur ce jeu et d'être accompagnée par un formateur pour l'adapter à un enfant aveugle.

Le basketball adapté aux personnes ayant des incapacités visuelles

Les adaptations que nous avons présentées ont été conçues par Fred Gomez⁸, professeur

Il assure la formation des formateurs.

2° Il conduit des études et des recherches en éducation, notamment à des fins pédagogiques.

Il est un centre de ressources scientifiques, pédagogiques et humaines.

Il contribue à l'information, à la documentation, à l'édition et à la diffusion d'outils en liaison avec le Centre national de documentation pédagogique.

3° Il exerce ses activités en partenariat avec les départements ministériels intéressés, les organismes de formation et de recherche, les établissements publics ainsi que les associations.

4° Il participe à la coopération internationale dans le cadre de ses missions, en particulier avec les pays de l'Union européenne. »

⁸ Nous ne connaissons pas d'expérience équivalente en France ou à l'étranger. Ainsi, le GRICCA (Groupement de Recherche et d'Information Consacré à la Cécité et à l'Amblyopie) a organisé quatre congrès internationaux à Bruxelles, pilotés par Jean-Claude de Potter, sur le thème des « Activités Physiques Adaptées aux Handicapés de la Vue », respectivement en 1983, 1992, 1997

d'EPS. C'est à l'Institut national des jeunes aveugles (INJA) – Paris, où il enseignait, qu'il les a mises au point dans les années 1980. Il a fondé son invention sur une observation attentive de l'activité de ses élèves et sur un pari éducatif ambitieux accompagné de solides connaissances sur la cécité, dues à la fonction d'instructeur en locomotion qu'il assurait à l'INJA. Cette fonction le conduisait à enseigner à de jeunes aveugles comment se déplacer dans l'environnement, ce qui suppose des connaissances précises concernant les modalités sensorielles mobilisables par des personnes aveugles et la façon de les mobiliser. On a évoqué le toucher et l'audition en se limitant, pour cette dernière, aux sources sonores directes, mais il existe aussi des sources sonores indirectes qui permettent la détection des masses et des obstacles sans utilisation du toucher, par écholocation, c'est-à-dire l'utilisation de l'écho produit par un son (Martinez, 1977). Cette modalité sensorielle était sollicitée par Gomez dans son enseignement du basketball.

Le baskin

Le baskin n'aurait sans doute pas vu le jour à Cremona, dans le nord de l'Italie, sans la naissance de Marianna Bodini, en 1988, avec une paralysie cérébrale. Ses incapacités conduisent son père, Antonio Bodini, à rencontrer Adriano Ferrari, médecin rééducateur, héritier de Adriano Milani Comparetti, pour qui « il ne peut y avoir de réhabilitation motrice sans réhabilitation sociale » (Valet, *op. cit.*, p. 296). De ce contact, Bodini retient une conception de la santé qui met l'accent sur la qualité de vie globale du sujet et sur l'intégration.

Influencé par sa connaissance d'une activité basketball ouverte, dans la commune de Soresina, à des jeunes dont certains présentent des incapacités, Bodoni propose à Fausto Cappellini, professeur d'EPS du collège où Marianna

est scolarisée, de mettre en place dans ce collège un jeu de basketball partagé, mais qui soit un « vrai sport », dans lequel les joueurs ayant des incapacités ne seraient pas assistés, selon lui, comme à Soresina. Ils engagent alors un travail collectif impliquant plusieurs personnes. Avec elles, beaucoup d'échanges informels vont faire germer progressivement, entre 2001 et 2005, les idées de rôles différenciés, de cibles diverses et de zones protégées, pour aboutir à une architecture du baskin formalisée. Cette architecture va continuer d'évoluer, l'identité du baskin n'étant en fait qu'« une forme provisoirement stabilisée par un consensus intersubjectif » (Valet, *op. cit.*, p. 296) entre des acteurs qui ont développé leur invention par tâtonnements et adaptations en s'appuyant sur l'observation des habiletés fonctionnelles des joueurs sur le terrain. C'est cette approche qui les a conduits, en 2009, à reconnaître que même les joueurs de rôle 5 (les plus performants) pouvaient avoir des incapacités.

Le travail d'élaboration du baskin a été animé avec la conviction que la réussite de l'intégration passe par une structuration règlementaire du jeu de façon à permettre à chaque joueur d'exprimer au mieux ses potentialités lors d'un vrai défi sportif, ce qui invite à déjouer le piège de l'injustice, dont serait victime un joueur ayant des incapacités face à un joueur n'ayant pas d'incapacité si le règlement n'était pas aménagé, et celui de l'assistanat, où les joueurs n'ayant pas d'incapacité seraient surtout cantonnés dans un rôle d'aide à leurs partenaires ayant des incapacités.

La diffusion

Le jeu de thèque adapté aux enfants aveugles s'est fait connaître par un article de la revue EPS (Garel, 2003), et on le trouve aujourd'hui sur le site web de l'Inspection académique du Calvados - France (2008). Toutefois, on manque d'information sur l'extension de sa pratique effective. Sachant la très faible prévalence de la cécité par rapport à d'autres incapacités, il est raisonnable de penser que sa pratique est restreinte.

et 2002. Aucune autre communication que la nôtre (« L'intégration des élèves déficients visuels en éducation physique et sportive : difficultés et réussites », en 1997), n'a évoqué une pratique adaptée du basketball par la population en question.



Pour sa part, le basketball adapté aux personnes ayant des incapacités visuelles a été repéré, comme la thèque de Chevrier, par les formateurs en EPS du CNEFEI et présenté pour la première fois, à leur initiative, en 1986, lors des journées d'études regroupant les enseignants d'EPS français intervenant auprès d'élèves ayant des incapacités visuelles. Les actes de ces journées (Gomez, 1987) ont permis d'élargir la connaissance de cette expérience au-delà d'un petit cercle de spécialistes. Par la suite, ce basketball adapté a donné lieu à des présentations dans des colloques⁹, et l'on retrouve certaines de ses adaptations sur le site internet du « Groupe de réflexion académique EPS adaptée » de l'Académie de Versailles – France (2004). Sa diffusion a bénéficié de la publication d'articles (Garel & Siros, 1992; Gomez & Siros, 1996; Garel, 2002) et d'un livre présentant une modélisation de la démarche d'enseignement (Garel, Siros & Gomez, 1992).

Concernant la pratique effective du basketball par des jeunes avec des incapacités visuelles, on a peu d'informations sur ce qui se fait dans les établissements scolaires. À noter un témoignage de pratique (Frank, 2009), et aussi une

⁹ Garel, J.-P., Siros, M., & Gomez, F., (juin 1991). « S'informer pour agir : la prise d'information des joueurs aveugles dans la pratique du hand-ball et du basketball ». *L'éducation des enfants et adolescents déficients visuels. Perspectives récentes*. CNEFEI. Suresnes.

Gomez, F., & Siros, M. (octobre 1994). « L'enseignement des sports collectifs aux aveugles ». *Handicapés physiques et inaptes partiels en EPS*. Faculté des sciences du sport et de l'éducation physique de Lille III.

Garel, J.-P., & Siros, M., (juin 1997), « Basketball et cécité : le repérage du joueur dans son environnement », *Activités physiques adaptées*, IXèmes journées francophones des activités physiques adaptées, Poitiers.

Garel, J.-P., (novembre 1997), « L'intégration des élèves déficients visuels en éducation physique et sportive : difficultés et réussites », IIIème congrès européen du Groupement de Recherche et d'Information Consacré à la Cécité et à l'Amblyopie.

Garel, J.-P., (octobre 2003), « Élèves handicapés en EPS : pratiques différentes, références communes ». Congrès de l'AEEPS. *Rencontres de l'EPS 2003*, UFR-STAPS de Montpellier, CD-Rom.

place originale de ce sport dans le monde sportif ordinaire : l'INJA engage régulièrement une équipe de basketball dans un championnat organisé par l'Union nationale du sport scolaire. Elle est composée de personnes ayant des incapacités visuelles, et non de personnes aveugles. Dans ce contexte, ce sont les règles standard du basketball qui ont cours.

Quant au baskin, sa reconnaissance passe notamment par des présentations en colloque, une thèse de doctorat (Valet, *op. cit.*, 2013), un article (Valet, 2015), et des modules de formation à l'Université. Il se distingue des deux activités précédentes par une institutionnalisation plus marquée. En 2005 a eu lieu, en Italie, un premier championnat scolaire au niveau départemental. Dès 2010-2011, l'association baskin, créée en 2006, a structuré de façon plus formalisée son extension territoriale jusqu'au niveau national. En France, le baskin est pratiqué à l'association OREA, à Nantes, dans le cadre d'une fédération multisports (l'UFOLEP). Fin 2012, on comptait environ 3000 pratiquants, dont le quart de joueurs avaient des incapacités.

Le caractère innovant en question

Les trois jeux sportifs collectifs présentés sont incontestablement novateurs. Pour autant, chacun d'eux peut-il être qualifié d'innovation, au regard de la définition que nous en avons donnée précédemment, et, si oui, de quel type d'innovation relèvent-ils ?

Tous trois résultent d'une invention et, à des degrés divers, ils se sont diffusés : peu pour la thèque et le basketball adapté aux personnes ayant des incapacités visuelles, pour partie en raison de la relativement faible prévalence des incapacités visuelles et plus encore de la cécité, beaucoup plus largement pour le baskin, et ils constituent un progrès, en termes d'accès à une pratique sociale (Dubuisson-Quellier & Plessz, 2013), et donc de participation sociale.

Employer le terme d'innovation à propos des trois jeux présentés peut aussi être discuté à partir d'une distinction opérée, à la suite de Christensen (1997), entre des innovations radi-

cales, dites de rupture, car créant un objet à l'identité et à l'usage tout à fait nouveaux, comme le téléphone versus le télégraphe, et les innovations incrémentales ou de soutien, qui renforcent ou améliorent l'existant sans constituer un bouleversement, telle la génération 4G de réseaux mobile à la place de la 3G. Dans ce dernier cas, on parle d'innovation incrémentale. Peut-être pourrait-on alors employer simplement le terme d'adaptation.

Parce qu'ils comportent des règles différenciées selon les capacités fonctionnelles des joueurs, les trois jeux sportifs collectifs étudiés introduisent une rupture fondamentale avec la logique sportive. D'un autre côté, leurs nouveautés sont de degrés différents, comme le montre l'examen des deux sports collectifs transposés du basketball. Alors que la profonde transformation des conditions de jeu du baskin fait de ce sport un objet à l'identité tout à fait originale, comme la thèque adaptée aux enfants aveugles, à l'inverse le basketball adapté aux personnes ayant des incapacités visuelles garde globalement les traits fondamentaux du sport de référence. Seul le distingue un règlement différencié, mais qui ne l'est pas lors des rencontres contre des équipes de personnes n'ayant aucune incapacité, organisées dans le cadre fédéral de l'Union nationale du sport scolaire. De ce point de vue, cette adaptation du basketball relève donc davantage d'une innovation incrémentale que d'une innovation radicale.

Par ailleurs, les trois jeux peuvent être considérés comme des innovations sociales, dans la mesure où ils résultent d'une aspiration visant le mieux-être des individus en apportant « une réponse nouvelle à une situation sociale jugée insatisfaisante » (Cloutier, 2003, p. 41), en l'occurrence l'exclusion de pratiques sociales. En atteste la référence à l'intégration que fait Bodini, le co-inventeur du baskin, pour justifier l'élaboration de ce sport.

Facteurs de réussite des innovations

L'histoire des trois jeux peut être envisagée sous l'angle des conditions qui ont permis leur construction et leur diffusion. Afin de produire,

dans la mesure du possible, du commun à partir de cas particuliers, nous avons puisé dans la littérature sur l'innovation des concepts et des formulations pouvant exprimer les facteurs de réussite des innovations étudiées. Parmi eux, certains sont inspirés de travaux sur l'innovation sociale (Cloutier, *op.cit.*; Taylor, 1970), d'autres du Rapport sur l'école innovante pour le ministère de l'Éducation nationale (Lapeyronnie, 2014).

À l'origine des trois jeux, on trouve l'engagement des acteurs (Taylor), dont quelques-uns ont eu un rôle décisif : pour la thèque, Chevrier puis Germez; pour le basketball adapté aux personnes ayant des incapacités visuelles, Gomez, et Bodini avec Cappellini pour le baskin.

L'engagement est mû par des idées hors cadre (Lucidarme, 2013) qui rompent avec des schémas de pensée habituels. Concernant les jeux sportifs collectifs, il a fallu se mettre à distance des jeux sportifs connus, ne pas les considérer comme des objets culturels immuables. Il a fallu aussi briser le principe de l'homogénéité des équipes sportives et de l'indifférenciation des règles, questionner la conception de l'égalité qui préside à une organisation des compétitions, s'émanciper des représentations communes qui sont liées aux personnes ayant des incapacités et imaginer, par exemple, que des personnes aveugles puissent jouer au basketball.

S'aventurer sur des chemins inconnus implique une prise d'initiative et de risques (Cloutier; Lapeyronnie, 2014), ainsi que l'engagement dans une voie à l'issue incertaine bousculant le confort des habitudes. L'initiative est impossible sans une autonomie suffisante (Cloutier, 2003; Lapeyronnie, 2014). Chevrier et Gomez enseignaient dans des établissements spécialisés auprès de populations très particulières, ayant des incapacités souvent importantes. Ils étaient amenés à inventer, avec une marge de liberté d'autant plus grande que les contenus et les démarches d'enseignement avec ces élèves singuliers étaient en grande partie à construire.

En outre, innover suppose l'ouverture à des partenaires (Lapeyronnie, 2014), selon une dé-



marche qui peut valoriser la cooptation (Taylor, 1970), en particulier dans le cas de l'innovation sociale. Ainsi, aux premiers acteurs du projet autour du baskin sont peu à peu venus s'agréger d'autres personnes. De plus, des partenariats institutionnels ont été noués. Au CNEFEI, entre 1986 et 1993, six regroupements nationaux d'enseignants spécialisés de l'hexagone, dont deux uniquement sur les jeux sportifs collectifs, ont contribué à les faire connaître. À noter que les formateurs du CNEFEI, organisateurs de ces regroupements, n'avaient pas de statut leur conférant une quelconque autorité administrative sur les participants. Les relations égalitaires (Taylor, 1970), entre tous et toutes, ont concouru à une dynamique conviviale¹⁰, source d'échanges maintenus après ces temps en commun, à l'origine d'un livre collectif où les jeux sportifs collectifs occupent une bonne place (Garel, 1996), et dont Germez s'est inspirée pour concevoir la thèse adaptée aux personnes aveugles. Ajoutons que les interactions humaines en jeu dans le processus d'innovation peuvent se traduire par un accompagnement (Lapeyronnie, 2014), tel que celui apporté à Germez par un formateur, cité dans son mémoire.

La dimension cognitive peut être aussi un élément important de l'innovation. Des savoirs sont requis (Cloutier), dont certains sont plutôt théoriques, extérieurs au champ de la pratique professionnelle. Ici, ils relèvent par exemple du médical, pour les précautions à prendre face à une pathologie donnée, et de la physiologie. Ainsi, des adaptations ont été nourries par la connaissance des modalités de prise d'informations palliant partiellement une perte de vision.

Des savoirs professionnels, explicatifs et opératifs, en grande partie inscrits dans le champ de la didactique, sont également présents. Ils sont d'ordre général ou plus spécifique aux activités physiques et sportives, comme ceux élaborés par Famose (1990), par exemple sur les « exigences » d'une tâche, encore dites « diffi-

cultés objectives », car propres à une tâche indépendamment des capacités du sujet qui l'effectue. Ce type de connaissance est croisé avec la connaissance des capacités du sujet qui effectue la tâche, selon une démarche d'« ingénierie pédagogique » (Amade-Escot & Marsenach, 1995) visant à adapter l'enseignement à chacun(e).

Des savoirs d'action sont également présents. Ce sont des savoir-faire explicites, résultant d'une décontextualisation/conceptualisation de savoir-faire implicites, liés à une action et son contexte (Pastré, 1999; Leplat, 1997; Barbier, 1996). La mise en mots de la démarche d'enseignement du basket-ball à des joueurs ayant des incapacités visuelles à travers un livre (Garel, Siros, & Gomez, *op. cit.*), jusque-là plus ou moins tacite, participe de ce type de savoir utile pour la diffusion de cette expérience et son appropriation par d'autres acteurs.

La dimension cognitive se manifeste également par la réflexivité (Lapeyronnie, 2014), c'est-à-dire par l'analyse rétrospective de l'activité par ses acteurs, dans une posture de « praticien réflexif » (Schön, 1993). Elle est particulièrement à l'œuvre dans l'élaboration du baskin, certes bien formalisé en 2005, mais toujours objet de réflexions pour le faire évoluer.

La réflexion des acteurs accorde la priorité aux situations (Lapeyronnie, 2014). L'innovation confrontant celles et ceux qui s'y engagent à affronter l'inconnu, à se risquer dans des situations singulières, complexes et changeantes, il serait vain de vouloir leur appliquer strictement des solutions empruntées à d'autres contextes, des théories surplombant la pratique, ou des outils didactiques et pédagogiques donnant lieu à des prescriptions relevant d'un « prêt-à-porter », sous couvert de « bonnes pratiques ». On suivra plutôt le courant de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006; Lenoir & Pastré, 2008) pour avancer que la compétence de l'innovateur, dans le domaine de l'intervention en EPS et en sport, se fonde pour beaucoup sur l'analyse des situations de terrain, en l'occurrence de jeu, et de l'activité déployée par les sujets impliqués dans ces situations.

¹⁰ La convivialité, et plus généralement le climat humain, sont mentionnés par A. Valet comme des éléments qui ont favorisé l'élaboration du baskin (Valet, 2013, p. 338).

Comme, généralement, on n'invente pas à partir de rien, la transmission des expériences et des savoirs (Delay, 2006) est importante. L'invention de la thèque adaptée aux enfants aveugles a été permise par la connaissance que Germez a pu avoir de l'expérience de Chevrier et des savoirs qu'elle révèle. Publications, films et formations ont concouru à cette transmission.

Enfin, les individus et les collectifs engagés dans une innovation doivent disposer des ressources suffisantes pour penser, mettre en œuvre et diffuser leur projet. Des ressources sont donc nécessaires au renforcement des acteurs (Lapeyronnie, 2014). À Cremone, le démarrage du projet a nécessité la mise à disposition d'un gymnase et d'un créneau horaire. Pour le basketball adapté aux personnes ayant des incapacités visuelles et la thèque adaptée aux aveugles, c'est moins l'invention elle-même et ses débuts de mise en œuvre qui ont appelé des ressources particulières que leur diffusion. Les six regroupements nationaux, entre 1986 et 1993, financés par le ministère de l'Éducation nationale, le livre sur l'enseignement des sports collectifs aux personnes aveugles, financé par l'Inspection générale d'EPS, et les crédits alloués à la réalisation de films réalisés par le CNEFEI ont participé à une connaissance élargie des activités innovantes.

Pertinence et limites des jeux étudiés

Les jeux sportifs collectifs mobilisent des ressources qui sont plus ou moins limitées chez les personnes avec des incapacités. Celles de nature cognitive, en jeu pour les prises d'information et de décision dans un environnement incertain, pénalisent les participants ayant des incapacités intellectuelles. L'incertitude liée aux déplacements des joueurs, et du ballon dans nombre de jeux, met en difficulté les pratiquants ayant des incapacités visuelles. Les joueurs avec des incapacités physiques sont plus ou moins entravés dans la réalisation de leurs actions. Le fait que, malgré ces manques, il soit possible d'accéder à des pratiques partagées, d'y persévérer et d'en retirer des satisfactions, signe la pertinence des jeux considérés.

S'interroger sur la pertinence des jeux présentés conduit à comparer les modalités de différenciation des jeux. On constate alors que les règles ne sont pas fixées de la même façon pour les deux sports dérivés du basketball. Selon le règlement du basketin, un rôle est affecté à chaque joueur, qui définit ses droits pour l'ensemble des éléments du jeu : dribble, tir, défense ou non sur l'adversaire, etc. Toutefois, il n'y a « que » cinq rôles. Pour sa part, le basketball adapté aux personnes ayant des incapacités visuelles est régi par une modalité de différenciation plus souple, puisqu'à chaque joueur peuvent être attribués des droits particuliers. D'un côté, on a un risque relatif de rigidité, de l'autre on s'expose à une individualisation extrême qui, faute de critères clairs, peut amener les joueurs à mettre en cause le bien-fondé de ce qui est accordé à l'un(e) et pas à l'autre. Pour ne pas être soupçonné de décisions subjectives et injustes, l'enseignant/éducateur/entraîneur doit donc fonder explicitement les inégalités de droit au nom de l'équité. Pour Rémi Roussel, professeur d'EPS qui a succédé à Fed Gomez à l'INJA, il est par conséquent nécessaire d'impliquer les joueurs pour aboutir à un consensus.

Si, maintenant, on considère la pertinence de l'innovation des trois jeux au regard de leur diffusion, a priori le basketball adapté aux personnes ayant des incapacités visuelles ne satisfait pas pleinement à ce critère. Certes, quelques élèves ayant des incapacités visuelles partielles le pratiquent à l'école régulière, et une équipe de l'INJA est engagée dans un championnat de l'UNSS, mais là, sans différenciation des règles : la norme des personnes voyantes s'impose. C'est là un sport qui ne trouve pas beaucoup de prolongements hors de l'école, mais dans lequel les élèves de l'INJA s'engagent pourtant volontiers. « En réalisant des performances étonnantes, auxquelles même des aveugles ont du mal à croire, ils se prouvent, et prouvent aux autres, leur valeur en s'éprouvant à travers un défi qui recule les limites de l'entendement » (Garel, 2002, *op. cit.*, p. 27).

La difficulté à concevoir, mettre en œuvre et diffuser des pratiques partagées dépend du type de jeu envisagé. Si les jeux traditionnels,



non institutionnalisés, et à la codification souple ne posent pas de gros problèmes, il n'en va pas de même dès lors que l'on a affaire à un sport comme le basket. On remarquera que les trois innovations rapportées ont été conçues dans le champ scolaire, plus ouvert au détournement des normes sportives que l'univers fédéral, fortement institutionnalisé.

Vouloir faire partager des jeux sportifs collectifs à des personnes en situation de handicap et à des personnes n'ayant aucune incapacité est un défi d'autant plus ambitieux et difficile à relever que l'on s'attache à ce que l'activité commune bénéficie à tous(tes) les participants(es). De ce point de vue, la pertinence des pratiques partagées pour les personnes ayant des incapacités nécessite de se frayer une voie entre l'écueil d'une normalisation qui exclut les personnes les moins performantes et l'écueil d'une bienveillance excessive, telle qu'elles sont confrontées à des situations insuffisamment exigeantes, qui, ne leur posant pas de défi à la hauteur de leurs possibilités et du plaisir attendu, les assignent peu ou pas à leur référence.

Quant aux personnes n'ayant aucune incapacité, la pertinence de ces activités tient aussi à ce qu'elles puissent y trouver des défis à leur mesure, sans être réduites au sentiment de faire une bonne action (Valet, 2013) en jouant avec des personnes handicapées et en les faisant jouer, parfois sous l'injonction de l'animateur : « passez-lui (leur) la balle » !

L'exemple de la thèque avec Yann, l'enfant aveugle, témoigne de la satisfaction qu'il a éprouvée dans la pratique de ce jeu (« Pour moi, tout était très bien »), mais aussi celle de ses camarades : « Au début, ce n'était pas très bien car tout était fait pour Yann. C'était trop facile pour nous. (Ensuite) le jeu de la thèque c'était très bien car nous avons tous pu jouer de la même façon » (Germez, *op. cit.* p. 27). Parce que ses contraintes matérielles et réglementaires ont été adaptées pour peser le plus équitablement possible sur tous les enfants, le jeu s'est finalement révélé profitable à tous(tes). Cet exemple illustre le caractère interactif du handicap (Fougeyrollas, 2004), c'est-

à-dire le fait qu'il résulte de l'interaction entre les caractéristiques personnelles et les facteurs environnementaux, et par conséquent le rôle fondamental d'une adaptation de l'environnement pour favoriser l'accès à des pratiques sociales.

Doit-on déduire de la réussite de pratiques inclusives que les activités rassemblant uniquement des personnes ayant des incapacités sont à écarter? En fait, l'intérêt de jeunes ayant des incapacités visuelles pour le basketball peut parfaitement se conjuguer avec celui pour le torball, sport collectif qui leur est propre, pourvoyeur d'autres satisfactions, notamment parce qu'il est plus accessible, d'un apprentissage moins exigeant, plus répandu et ouvert à des rencontres dans un cadre fédéral. Ces deux sports constituent chacun une référence culturelle distincte et attractive pour des raisons différentes. La référence représentée par le torball est largement partagée. Elle marque l'appartenance à la communauté des personnes avec des incapacités visuelles, mais, en même temps, elle signe une situation de handicap. Pour sa part, le basketball est une pratique trop méconnue parmi cette population pour être une référence identitaire commune. D'un autre côté, elle s'inscrit plus ou moins dans la norme les personnes ayant des incapacités qui s'y livrent. En montrant leur capacité à y accéder, elles atténuent leur différence.

Un effort de lucidité s'impose pour ne pas verser dans l'apologie idéologique d'une mixité sans limite. Anne Marcellini a montré l'intérêt, du point de vue même de ses acteurs, d'une pratique entre sportifs en fauteuil roulant (2005). De son côté, Didier Seguillon a souligné que le sentiment d'appartenance des personnes sourdes à une culture originale les conduisait à souhaiter être ensemble pour des activités communes (Seguillon, 2015). Pour sa part, Michèle Sarloute, ancienne championne de torball, exprime ce qu'elle apprécie dans des activités entre soi : « Se retrouver entre personnes handicapées, entre femmes, a des avantages. On a en effet le désir d'être parfois entre soi, car on a des intérêts communs et on est souvent confrontées aux mêmes problèmes (...). Évoluer ou non avec des valides relève

d'un choix personnel jamais arrêté, fonction des opportunités » (Sarloute, 2015, p. 44).

Conclusion

En introduisant une différenciation des règles selon les capacités fonctionnelles des participants, les jeux étudiés rompent tous trois avec l'organisation sportive dominante. Ils se distinguent les uns des autres par leurs degrés de codification et d'institutionnalisation. Dans le cas de la thèque, jeu traditionnel, donc non institutionnalisé, la souplesse réglementaire apparaît telle que l'individualisation des droits peut être très forte. On retrouve une même souplesse dans le basketball adapté aux personnes ayant des incapacités visuelles, du moins tant qu'il ne donne pas lieu à des rencontres dans le cadre d'une fédération sportive, puisqu'alors c'est le règlement du basketball ordinaire qui prévaut. L'organisation sportive actuelle s'accommode mal d'une opposition entre des joueurs aux droits différents. C'est le défi de concilier individualisation et institutionnalisation que s'attache à relever le basketin, en procédant à une différenciation significative, quoique limitée à cinq catégories dans lesquelles doivent s'inscrire les joueurs.

Les jeux se distinguent aussi selon leur caractère innovant. Les conditions matérielles et réglementaires de la pratique du basketin et de la thèque adaptée aux enfants aveugles font de ces deux jeux sportifs de véritables innovations de rupture. Pour la thèque, la rupture avec la thèque originale est telle qu'il serait sans doute plus juste de lui donner un autre nom. Concernant le basketball adapté aux personnes aveugles, on a bien une rupture tenant à la différenciation du règlement, mais l'identité de ce sport n'est pas fondamentalement remise en cause. Il s'agit d'un basketball adapté, et donc, de ce point de vue, d'une innovation davantage incrémentale que de rupture.

Quoi qu'il en soit, les trois jeux constituent des opportunités d'accès accru à des pratiques sociales partagées. L'attention portée aux conditions qui en ont permis l'émergence et le développement a conduit à dépasser les particularités des cas étudiés, à identifier des facteurs de

réussite communs à d'autres innovations et donc plus ou moins mobilisables dans d'autres situations.

Que les innovations soient à encourager dans le sens des pratiques partagées ne disqualifie pas une pratique entre soi. Elle peut être privilégiée si elle est davantage à la mesure de la personne, plus sécurisante et protectrice (Compte & Marcellini, 2005), et si les pratiquants apprécient leur proximité identitaire. À la place ou en plus d'une pratique partagée, elle n'est pas sans pertinence. Plutôt que de cristalliser les oppositions, ne convient-il pas d'exploiter les complémentarités, de faire en sorte que chaque personne puisse circuler d'un contexte de pratique à l'autre, selon ses besoins et ses désirs, pour y trouver matière à son accomplissement personnel et à une participation sociale optimale?

Références

- AMADE-ESCOT, C., & MARSENACH, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- ALTER, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.
- ATTALI M. (DIR.) (2016). *Les Éducatrices par le Sport. Espaces, publics et temporalités*. Poitiers : Éditions Canopée - Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- BARBIER, J.-M. (DIR.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- BECKER, H. S. (2016). *La bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- BUI-XUÂN, G., & MIKULOVIC, J. (2006). L'intégration par le sport des personnes handicapées mentales. *Les Cahiers du sport adapté*, 8, 40-48. Paris : FFSA.
- BUSCATTO, M. (2012). Des « études de cas » aux généralisations fondées. *SociologieS. La recherche en actes. Champs de recherche et enjeux de terrain*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/3939>
- CHEVRIER, J. (1996). La thèque. Dans J.-P. Garel (dir.). *Éducation physique et handicap moteur* (p. 143-158). Paris : Nathan.
- CHRISTENSEN, C. M. (1997). *The Innovator's Dilemma. When New Technologies Cause Great Firms to Fail*. The Management of Innovation and Change. Boston : Harvard Business School Press.
- CLOUTIER, J. (2003). Qu'est-ce que l'innovation sociale? *Les Cahiers du CRISES, Collection Études théoriques*, no ET0314. Montréal : Université du Québec. Repéré à <http://>



//crises.uqam.ca/upload/files/publications/etudestheorique
s/CRISES_ET0314.pdf

COMMISSION EPS ET HANDICAP (2008). *EPS à l'école et handicap moteur ou sensoriel*. Inspection académique du Calvados. Repéré à <http://eps21.ac-dijon.fr/spip.php?article54>

COMPTE, R., & MARCELLINI, A. (2005). Études des représentations du sport d'élite chez les entraîneurs et les athlètes des équipes de France de la FFSA. *Les Cahiers du sport adapté*, n° 2 (p.79-99). Paris : FFSA.

CRISES (CENTRE DE RECHERCHE SUR LES INNOVATIONS SOCIALES). (2009). *Rapport annuel des activités scientifiques 2008-2009*. Montréal : Université du Québec. Repéré à http://crises.uqam.ca/upload/files/rapports-annuels/Rapport_annuel_08-09.pdf

DELAY, B. (2006). La transmission des savoirs dans l'entreprise. Construire des espaces de coopération entre les générations au travail. *Informations sociales*, 6(134), 66-77. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2006-6-page-66.htm>

DUBUISSON-QUELLIER, S., & PLESSZ, M. (2013). La théorie des pratiques. *Sociologie*, 4(4). Repéré à <http://sociologie.revues.org/2030>

DUGAS, É., & MORETTON, J.-P. (2012). Quel choix d'activités physiques et sportives dans une perspective d'apprentissage pour des jeunes ayant des troubles cognitifs ou des troubles psychiques? *Alter*, 6(1). Paris : Éditions Elsevier Masson.

FAMOSE, J. P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris : INSEP.

FOUGEYROLLAS, P. (2004). Identité, différences corporelles et fonctionnelles, et processus de production du handicap sur le plan de la participation sociale. *L'identité handicapée*. (p. 225-238). Namur : Presses universitaires de Namur.

FOUGEYROLLAS, P., & BOUKALA, M. (2009). Entretien avec Patrick Fougeyrollas. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 45, 165-174. Suresnes : INS HEA.

FRANK, M. (2009). *Un exemple d'adaptation en EPS pour les déficients visuels*. Site web de l'Académie de Grenoble. Repéré à <http://www.ac-grenoble.fr/ash/file/Christine-RessourcesPegagogiques/Michel-Frank-Ex-Adaptation-EPS-DV.pdf>

GAGNON, Y. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

GARDOU, C. (2005). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité*. Toulouse : Érès.

GARDOU, C. (2007). Déconstruire notre culture. In C. Gardou & D. Poizat, *Désinsulariser le handicap. Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles?* (p. 7-16). Toulouse : Érès.

GARDOU, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en. Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : Érès.

GAREL, J.-P., SIROS, M., & GOMEZ, F. (1992). *Enseigner les sports collectifs aux aveugles*. Suresnes : Éd. du CNEFEI.

GAREL, J.-P., & SIROS, M. (1992). S'informer pour agir. La prise d'information des joueurs aveugles dans la pratique du hand-ball et du basket-ball. *Le Courrier de Suresnes*, 56, 61-67. Suresnes : CNEFEI.

GAREL, J.-P. (DIR.). (1996). *Éducation physique et handicap moteur*. Paris : Nathan.

GAREL, J.-P. (1999). Individualiser pour réunir : l'enseignement de l'EPS devant un paradoxe de l'intégration scolaire. *La Nouvelle Revue de l'AIS*, 8, 153-165. Suresnes : CNEFEI.

GAREL, J.-P. (2001). *Des collégiens comme les autres. L'intégration en éducation physique et sportive d'élèves présentant un handicap mental*. DVD, 40'. Suresnes : INS HEA.

GAREL, J.-P. (2002). Les élèves aveugles en jeux et sports collectifs. *Contre-pied*, 10, 25-27. Paris : EPS et société.

GAREL, J.-P. (2003). Des jeux sans voir. *Revue EPS1*, 115, 19-20.

GERMEZ, D. (2001). *Agir dans le monde - Les jeux collectifs : une aide à l'intégration des enfants aveugles*. Mémoire pour le diplôme du CAPSAIS. Suresnes : INS HEA.

GOMEZ, F. (1987). Sports collectifs avec des adolescents aveugles. *L'éducation physique et sportive des enfants et adolescents déficients visuels et aveugles*. Actes des journées d'étude, 17-18-19 novembre 1986. Le courrier de Suresnes (p. 40-50).

GOMEZ, F., & SIROS, M. (1996). L'enseignement des sports collectifs aux aveugles. *Handicapés physiques et inaptes partiels en EPS*. Dossier EPS, 23, 159-163. Paris : Éditions Revue EP&S.

GOUAT, J.-P. (1999). *Comment les activités physiques et sportives peuvent-elles être un vecteur d'intégration pour des enfants d'établissements spécialisés handicapés mentaux*. Mémoire pour le diplôme de DDEEAS. Suresnes : INS HEA.

GROUPE DE RÉFLEXION ACADÉMIQUE EPS ADAPTÉE (2004). *Adapter l'enseignement de l'EPS à un élève déficient visuel*. Académie de Versailles. Repéré à <http://eps.ac-rouen.fr/telechargement/epsadapte/handicap%20visuel%20et%20EPS.pdf>

GUILLERME, J. (2008). *L'art du projet : histoire, technique, architecture*. Paris : Mardaga.

HUBERMAN, A. M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Paris : Unesco.

JOLLIEN, A. (2003). *Éloge de la faiblesse*. Paris : Les Éditions du Cerf.

LAPEYRONNIE, D. (2014). *Pour une Ecole innovante. Synthèse des travaux du Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Educative*. Rapport à Madame la minis-

tre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/144000674.pdf>

LENOIR, Y., & PASTRÉ, P. (DIR.) (2008). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse : Octarès.

LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.

LUCIDARME, T. (2013). *Valoriser et développer l'innovation. De l'innovation incrémentale à l'innovation visionnaire de rupture*. Paris : Vuibert.

MACHARD, L. (2003.). *Sport, adolescence et famille*. Rapport au Ministre de la jeunesse, des sports et de vie associative, et au ministre délégué à la famille.

MARCELLINI, A. (2005). Pour le développement des pratiques sportives mixtes : une application du principe de discrimination positive? *EPS, sport et handicap, quelles activités adaptées, à quelles conditions?* (p. 6-9). Actes du Forum international de l'Éducation physique et du sport - 4-5-6 novembre 2005 - Cité Internationale. Paris. Repéré à <http://www.epsetsociete.fr/EPs-sport-et-handicap-queelles>.

MARCELLINI, A. (2005). *Des vies en fauteuil... Usages du sport dans les processus de déstigmatisation et d'intégration sociale*. Paris : CTNERHI.

MARTINEZ, F. (1977). Les informations auditives permettent-elles d'établir des rapports spatiaux? - Données expérimentales et cliniques chez l'aveugle congénital, *Année psychologique*, 77, 179-204.

PARLEBAS, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris : Insep.

PASTRÉ, P. (1999). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation emploi*, 67, 109, 125.

PASTRÉ, P., MAYEN, P., & VERGNAUD, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. Repéré à <http://rfp.revues.org/157>

PRUD'HOMME, M.-H., & GOUPIL, G. (2001). Un moyen de favoriser l'insertion sociale : le groupe de jeu intégré. *Handicap - revue de sciences humaines et sociales*. Paris : CTNERHI.

SCHÖN, D. A. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éd. Logiques.

SARLOUTE, M. (2015). Sport et handicap physique au féminin. *Contrepied - Hors-série*, 12, 44. Paris : Centre EPS et société.

SCHUMPETER, J. (1999, 1^{ère} édition : 1912). *Théorie de l'évolution économique*. Paris : Dalloz.

SÉGUILLON, D. (2015). La surdité, entre handicap et culture. *Contrepied – Hors-série*, 12, 32-33. Paris : Centre EPS et société.

SEN, A. (2010). *L'idée de justice*. Paris : Flammarion.

TAYLOR, J. B. (1970). Introducing social innovation. *Journal of Applied Behavioral Science*, 6(1), 69-77.

VALET, A. (2013). *Sport, inclusion et innovation : le cas italien du basket (2001-2013)*. Thèse. Université Claude Bernard - Lyon I. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01069780/document>

VALET, A. (2015). Le sport au défi de la logique inclusive. L'exemple du basket. *Contrepied – Hors-série*, 12, 28-29. Paris : Centre EPS et société. Repéré à <http://www.epsetsociete.fr/Le-sport-au-defi-de-la-logique>

VON BÜLOW, N. (2012). *L'innovation en France : un système en échec*. Paris : Terra Nova. Repéré à <http://tnova.fr/notes/l-innovation-en-france-un-systeme-en-echec>Terra Nova

ZAKHARTCHOUCK, J.-M. (2015). *Enseigner en classes hétérogènes*. Paris : Co-édition Cahiers pédagogiques/ESF.

