

Une rencontre de handball en « mixité » : compte-rendu d'expérimentation pédagogique à partir du modèle du Processus de production du handicap (PPH)

Lea Anthouard

Volume 23, numéro 1, septembre 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/1086237ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1086237ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Réseau International sur le Processus de Production du Handicap

ISSN

1499-5549 (imprimé)

2562-6574 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Anthouard, L. (2017). Une rencontre de handball en « mixité » : compte-rendu d'expérimentation pédagogique à partir du modèle du Processus de production du handicap (PPH). *Développement Humain, Handicap et Changement Social / Human Development, Disability, and Social Change*, 23(1), 71–81.
<https://doi.org/10.7202/1086237ar>

Résumé de l'article

Comment pouvons-nous penser un match de handball entre une équipe d'adolescents pratiquant dans un institut spécialisé et celle de femmes jouant en club « ordinaire »? Cet article s'interroge sur des moyens pour penser cette activité de façon inclusive, prenant en compte la diversité des individus. Il rend compte d'une expérimentation pédagogique conduite à partir du modèle du Processus de production du handicap en vue de favoriser la participation des tous les joueurs, quelles que soient leurs capacités et incapacités.

Une rencontre de handball en « mixité » : compte-rendu d'expérimentation pédagogique à partir du modèle du Processus de production du handicap (PPH)

LEA ANTHOUARD

Université de Lyon – Université Jean Monnet, France

Article de transfert de connaissances • Knowledge-Transfer Article



Résumé

Comment pouvons-nous penser un match de handball entre une équipe d'adolescents¹ pratiquant dans un institut spécialisé et celle de femmes jouant en club « ordinaire »? Cet article s'interroge sur des moyens pour penser cette activité de façon inclusive, prenant en compte la diversité des individus. Il rend compte d'une expérimentation pédagogique conduite à partir du modèle du Processus de production du handicap en vue de favoriser la participation des tous les joueurs, quelles que soient leurs capacités et incapacités.

Mots-clés : handicap intellectuel, handicap psychique, PPH, Activités Physiques Adaptées, Handball, rencontre mixte

Abstract

How can we think of a match of handball between a team of adolescents from a specialized institution and a team of women from an 'ordinary' club? This article addresses means of conceiving this activity in an inclusive way that takes into account individual's diversity. It describes a pedagogical experimentation, conducted with the Disability creation process model, that aimed to facilitate the participation of all players indistinctly of their capacities and impairments.

Keywords : intellectual disability, psychic disability, DCP, adapted physical activity, handball, mixed meetings

¹ Le masculin est utilisé pour alléger le texte et ce sans préjudice pour la forme féminine.

Actuellement, le milieu sportif est bien souvent considéré comme un espace social permettant d'accueillir et de faciliter l'intégration sociale des personnes ayant des incapacités. C'est dans cette visée intégrative que le sport intéresse de nombreux acteurs, tant dans le domaine médical, social, sportif que dans le domaine des politiques publiques. En France, différentes catégories de personnes sont ainsi concernées par des dispositifs d'intégration par le sport, dont les personnes ayant des incapacités, mais également les jeunes populaires héritières des immigrations (à ce sujet, voir notamment Blanchard & Bancel, 2003). Les acteurs à l'origine de ces dispositifs sportifs supposent ainsi, d'une part, que ces types de publics ne sont pas intégrés et, d'autre part, que le sport aurait des vertus, notamment intégratrices.

« Les cours d'Éducation Physique Sportive (EPS) et le sport offrent un contexte favorable à l'enseignement des valeurs fondamentales telles que la tolérance et l'esprit sportif, l'expérience de l'échec et de la victoire, l'intégration et la cohésion sociale, le respect de l'environnement et l'éducation à la citoyenneté ». Ainsi commence le projet pédagogique d'EPS de l'institut spécialisé dans lequel j'ai réalisé un stage de cinq mois, dans le cadre de ma troisième année de Licence en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), mention Activités Physiques Adaptées et Santé (APAS). Cette structure accueille des adolescents âgés de douze à vingt ans, orientés vers elle par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) à la suite d'un diagnostic de déficience intellectuelle légère ou de troubles du comportement. En tant que stagiaire en Activités Physiques Adaptées (APA), l'objectif de ma prise en charge, défini par l'université, s'inscrivait dans une perspective rééducative. Celle-ci reposait sur la mise en place de séances visant un ou plusieurs objectifs, déterminés à partir de l'évaluation en début de stage des besoins du public que j'allais suivre, en lien avec les missions de la structure d'accueil; puis sur l'évaluation en fin de stage des conséquences de ma prise en charge. Au-delà de la multiplicité des valeurs qu'incarneraient le sport et l'EPS selon le projet

pédagogique d'EPS de cet établissement, l'objectif d'intégration par la pratique sportive a retenu toute mon attention : je devais contribuer à la mission institutionnelle qui visait l'« insertion socio-professionnelle » des adolescents accueillis, en favorisant « leur intégration dans l'environnement sportif ». Pour ce faire, j'avais notamment la charge d'un entraînement hebdomadaire de handball (pendant la pause déjeuner) proposé par le professeur d'APA aux adolescents qu'il considérait avoir un niveau de capacités suffisant pour réaliser l'activité. Ceux qui s'y engageaient, sur la base du volontariat, devaient assister à toutes les séances de l'année. L'enseignant, lorsqu'il me présenta le cadre dans lequel s'inscrivait l'activité, m'expliqua que « l'objectif visé à travers cette régularité est celui d'un engagement proche de celui que l'on peut rencontrer dans les clubs sportifs, afin de tendre au maximum vers un fonctionnement ordinaire et aller vers du sport intégré ». Ces entraînements ont donc pour finalité la préparation de rencontres sportives qui sont organisées tout au long de l'année, dans un objectif affiché d'intégration. Par conséquent, tant dans ses missions inscrites dans ses projets institutionnels que dans les discours de ses acteurs, cet établissement veut « s'orienter vers l'extérieur » (pour reprendre l'expression telle qu'elle est employée dans le projet pédagogique d'EPS).

Néanmoins, la pratique sportive telle qu'elle se déroule dans cet institut interroge cette capacité d'intégration qui lui est attribuée et qui ne semble pas aller de soi dans les faits – tout comme les croyances dans un sport « pur », neutre ou dans un « sport-intégration » ont déjà été remises en cause ailleurs (cf. par ex. Beauchez, 2010). En effet, ce que je pouvais observer dans le cadre de ce stage me semblait s'inscrire non pas en opposition la plus totale avec cet objectif d'« intégration », mais tout du moins dans une position paradoxale. Paradoxale, tout d'abord car cette pratique du handball, pensée par l'enseignant d'APA au plus proche de ce qui pourrait se faire dans le milieu sportif ordinaire, était réservée aux adolescents ayant le moins d'incapacités, traduisant ainsi une certaine hiérarchisation du public accueilli dans l'institut. Même si d'autres



tournois de sport adapté sont organisés dans le cadre des cours d'EPS auxquels tous les adolescents de la structure peuvent participer, il semblerait que l'intégration sportive de ce public ne soit pensée que pour ceux dont les capacités le permettraient, les rencontres de handball constituant pour le professeur d'APA l'accomplissement pratique de l'objectif d'intégration.

Paradoxale également, car malgré cet objectif d'intégration, ces rencontres sportives à l'extérieur de l'institut consistaient en la mise en place de tournois entre différentes équipes d'adolescents provenant quasi exclusivement d'autres instituts spécialisés – fait exception une unique rencontre organisée avec deux équipes de collègues « ordinaires » de la ville.

La manière dont sont pensées et réalisées ces rencontres de handball, reproduisant au plus près les pratiques ordinaires, mais regroupant dans un lieu des personnes tenues à distance du monde sportif « normal », traduit ce que Lantz a nommé un « simulacre d'intégration » (2014). L'assimilation à la norme de ces adolescents, dont les capacités leur permettent de participer à ces entraînements de handball, n'est jamais pleinement envisagée par l'enseignant d'APA puisque leur intégration se ferait uniquement au travers de rencontres avec d'autres pairs provenant du milieu spécialisé. Le « sport adapté », tenu à l'écart, ne serait ainsi qu'un autre lieu de la reproduction de l'« entre-soi » qui caractérise le « monde du handicap mental » (Desjardins, 2002).

À partir de ces constats, j'ai souhaité faire traverser les frontières du « monde adapté » à l'équipe de handball de l'institut dont j'avais la responsabilité de l'entraînement pendant cinq mois. Pour cela, j'ai choisi de mettre en place une rencontre avec une équipe de séniors filles d'un club de handball provenant du milieu « ordinaire », que je connaissais très bien pour y avoir moi-même joué étant plus jeune, et que j'avais suivie sur quelques entraînements la même année. Mon rôle de « passeuse » (ainsi défini par Bouttet, 2012) était donc facilité par le fait que j'avais déjà un pied dans ce milieu du handball, en même temps que j'en avais un

dans l'institut spécialisé. Mais envisager une telle rencontre, « mixte » au sens de Goffman (2012), nécessitait de m'interroger sur les frontières physiques et symboliques qui séparent ces deux groupes (Bouttet, 2012). Car ainsi que cet auteur l'a mis en évidence, la seule interaction physique de ces deux publics ne suffit pas pour une pratique commune. En effet, en rassemblant au sein d'une même activité des personnes ayant des incapacités et des personnes n'ayant aucune incapacité, les frontières physiques qui existent entre ces deux mondes sont bien traversées, mais à celles-là se substituent les frontières symboliques. Le risque serait alors qu'au sein de cette pratique les deux groupes de personnes occupent des places différentes et assument des rôles distincts à l'origine d'une certaine stigmatisation (*ibidem*).

Mais alors, comment pouvons-nous penser un match de handball entre une équipe d'adolescents pratiquant dans un institut spécialisé et celle de femmes jouant en club « ordinaire » ?

La première distinction sur laquelle nous proposons de réfléchir est celle qui marque une ligne de partage entre ces deux groupes et les constituent comme différents : la notion de handicap. Le modèle systémique du Processus de production du handicap (PPH) (cf. notamment Fougeyrollas, 2010) nous invite à penser les « situations de handicap » à l'interaction des facteurs personnels et environnementaux (qui peuvent être envisagés en tant qu'éléments facilitant ou faisant obstacle à la participation sociale des individus). Une telle définition nous amène donc à reconsidérer la question de la place des personnes ayant des incapacités sous l'angle de leur participation sociale lors d'une rencontre « mixte » de handball, l'origine des situations de handicap ne se trouvant plus, selon ce paradigme, dans l'individu, mais dans l'interaction de cet individu avec un environnement donné non adapté à ses caractéristiques.

Deux dimensions environnementales semblent alors à interroger dans cet enjeu de rencontre en mixité. La première concerne l'environnement sportif que constitue le handball (principa-

lement les règles) afin de mettre en place un match qui optimiserait la participation de chaque joueur contre la production de « situations de handicap ». Mais l'environnement humain (notamment les attitudes et représentations) apparaît également à prendre en compte afin de limiter les effets de stigmatisation – pouvant être importants concernant les personnes ayant des incapacités intellectuelles ou psychiques.

La question qui se pose ensuite concerne la définition de la participation d'un joueur lors d'un match de handball. Comment peut-on l'appréhender? Quels sont les éléments qui la favorisent et/ou la restreignent? Dans le cas d'un match de handball, la participation optimale d'un joueur correspond à la pleine réalisation de son rôle sur le terrain. De la façon la plus simplifiée, nous pourrions dire que ceci implique en attaque les trois mêmes actions pour chacun des joueurs de champ (la situation au poste de gardien de but étant spécifique) : faire des passes, recevoir des passes et tirer pour marquer. Or, quel que soit le championnat, le niveau et l'âge des joueurs, nous pouvons nous rendre compte que les règles du handball – et c'est le cas pour le sport en général – favorisent surtout la participation à des actions décisives de ceux dont les capacités font qu'ils sont considérés comme étant les plus performants dans l'activité. Quant aux personnes qui sont davantage en difficulté – que cela soit au niveau des ressources physiques, techniques, de coordination, de décision ou de la compréhension du jeu – elles tendent à avoir des rôles mineurs, voire aucun rôle dans ces actions sportives décisives. Les personnes en « situation de handicap » dans ce système sportif n'auront donc qu'une participation limitée au jeu et seront par voie de conséquence considérées comme « plus faibles », faute d'aménagements adéquats de l'environnement sportif à leurs incapacités.

Et là où nombreux sont ceux qui adhèrent au principe d'égalité affiché dans le sport, considérant que les inégalités de participation qu'il engendre sont « justes » et répondent bien à la logique sportive – centrée sur la hiérarchisation des individus en fonction de leurs capacités

(Liotard, 2004) –, nous pouvons émettre une réserve quant à l'équité de ces inégalités. Colombi explique que l'équité est une question de choix politique : cela revient à savoir quelle est la forme d'égalité que l'on préfère (2015). Compte tenu des considérations précédentes et puisque je souhaitais faire rencontrer des individus avec des capacités très différentes, il m'apparaissait primordial de ne pas reproduire la logique d'égalité telle qu'elle est pensée et mise en œuvre dans la pratique sportive, mais de garantir une égalité de participation de chaque joueur en annulant toute production d'inégalités liées aux différences de capacités et incapacités.

Comment concevoir une activité sportive qui supprime toute « situation de handicap », sans hiérarchisation des capacités, ni stigmatisation? Une activité dans laquelle tous les individus dans leur spécificité, quelles que soient leurs capacités et leurs incapacités, seraient aussi importants les uns que les autres et auraient la même place sur le terrain. Comment penser des adaptations règlementaires qui permettraient une participation égale de chaque joueur sur le terrain?

Parmi les quatre modalités de pratique identifiées par Lantz, seule celle qu'elle nomme « modalité de pratique spécialisée et inclusive » – proposée à tous types de niveaux, de capacités et d'incapacités – propose une inclusion totale, acceptant la participation de tous les participants (2014). Le kinball et le baskin s'inscrivent dans cette logique : ces activités ont toutes deux été pensées pour permettre la coparticipation de personnes de tous niveaux et de tous types de capacités au sein de la même pratique. À l'image de ces deux sports dont la compétition repose sur des objectifs coopératifs, j'ai essayé de proposer une adaptation règlementaire qui viserait à favoriser une participation permanente de tous les joueurs de champ de chaque équipe tout au long du match. Cette adaptation devait tenir compte et agir sur les variables en interaction – dont l'environnement humain, avec ses représentations et ses comportements, fait partie – qui ont un impact sur la participation sociale des individus, mises en lumière par le PPH (Fougeyrol-



las, 2005) afin d'annuler toute production de situation de handicap. Pour cela, les points ont été comptabilisés de la manière suivante :

Score total de l'équipe = nombre de buts x nombre de buteurs différents dans l'équipe

De cette manière, si l'équipe bleue a marqué dix buts pendant le match, mais que ceux-ci ne sont attribués qu'à deux joueurs alors elle comptabilise un score total de vingt points (10 x 2); si l'équipe rouge a marqué cinq buts avec cinq buteurs différents, elle comptabilise un score total de 25 points (5 x 5) et l'emporte alors sur l'équipe bleue.

À cela s'ajoute également l'interdiction pour un joueur de marquer deux buts consécutifs pour son équipe, afin de maintenir un fonctionnement coopératif tout au long du match. En effet, dans le cas où tous les joueurs d'une même équipe venaient à marquer, le deuxième coefficient de la formule (nombre de buteurs différents dans l'équipe) serait maximal et l'équipe ne pourrait voir son score final évoluer qu'en augmentant son nombre de buts. Le meilleur buteur de l'équipe pourrait, à partir de là, marquer tous les buts et garantir ainsi la victoire de son équipe, nous replongeant alors dans un principe de stricte compétition entre les individus d'une même équipe. Tandis qu'en interdisant à un même joueur de marquer deux fois à la suite, on pourrait tendre vers une participation plus optimale de chacun à tout moment du match.

C'est de cette manière que j'ai tenté de dépasser les frontières physiques et symboliques afin de favoriser une rencontre sportive « mixte » entre des personnes ayant des incapacités intellectuelles ou des troubles psychiques et des personnes n'ayant aucune incapacité.

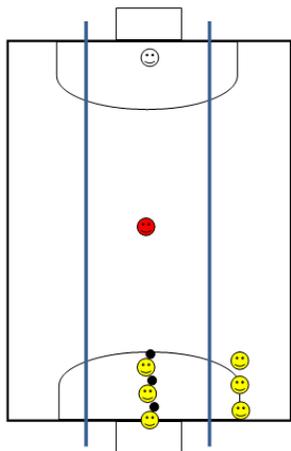
Pour envisager la mise en place d'une telle rencontre de handball, j'ai choisi d'orienter les entraînements que je proposais aux adolescents au sein de l'institut sur un travail moteur spécifique à l'activité (coordination, dribble, passe et tir) contextualisé dans des situations de relation à plusieurs autres joueurs, dont le

rôle (attaquant / défenseur; partenaire / adversaire) et la position sur le terrain étaient variés (par rapport au joueur porteur du ballon et nonporteur du ballon). De courts entretiens ouverts menés lors de la dernière séance de ma prise en charge auprès de quatre adolescents du groupe nous permettent d'appréhender leur point de vue sur ces interventions². Au regard des règles d'action qu'ils évoquent (présentées ci-dessous), nous pouvons relever que ces joueurs ont bien retenu l'enjeu d'interrelation que je poursuivais dans chacune de mes séances dans l'idée de jouer au handball avec des partenaires et contre des adversaires : « si j'ai le ballon, je lève la tête, je regarde mes partenaires, où ils sont placés », « si j'ai le ballon, je regarde s'il n'y a pas d'autres défenseurs. Je peux faire une passe ou aller tirer »; « si c'est mon coéquipier qui a le ballon, je tourne sur le terrain pour qu'il n'y ait pas de défenseur vers moi, comme ça il peut me faire la passe et après je vais soit tirer, soit je peux faire une passe »; « si c'est l'équipe adverse qui a le ballon, il faut que je défende pour ne pas prendre de but. D'abord je dois regarder celui qui a le ballon et me mettre devant lui et lever les bras pour l'empêcher d'avancer ou de tirer », « si c'est l'équipe adverse qui a le ballon, mon but c'est de récupérer la balle. Donc, il faut que je vienne vers les attaquants et que je défende ».

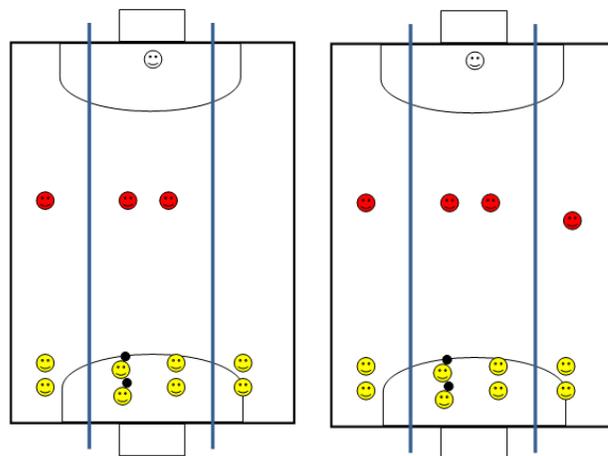
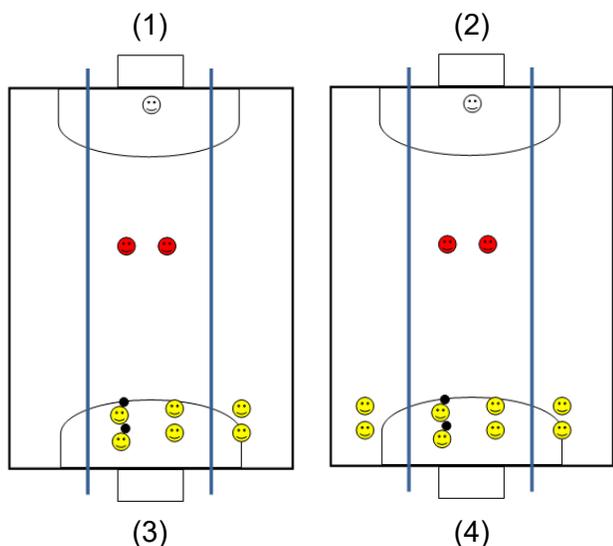
En pratique, la rencontre que j'ai pu mettre en place s'est déroulée en gymnase sur le créneau d'entraînement de l'équipe de handball du club. Celle-ci a commencé après un jeu d'échauffement par un exercice de coopération par deux, trois puis quatre (contre un nombre de défenseurs lui aussi croissant) afin de faciliter les premiers contacts avec tous les joueurs et d'amener progressivement l'objectif de coopération au sein de l'équipe. Dans l'exercice proposé, les joueurs partaient par deux depuis la zone. L'objectif de celui qui évoluait dans l'axe central était de battre le défenseur et d'aller marquer dans la cage en face de lui. De

² Ces entretiens ont été réalisés de façon individuelle. Quatre adolescents avaient accepté d'être interviewés (sur la base du volontariat) : trois garçons âgés de treize, quinze et dix-sept ans; une fille âgée de dix-huit ans. Ils étaient amenés à raconter leur expérience lors de ces entraînements de handball.

plus, un joueur « joker » dans l'espace latéral devait aider l'attaquant à marquer : il ne pouvait pas marquer, mais pouvait recevoir le ballon et faire des passes. Les joueurs passaient plusieurs fois en inversant les « postes », celui de gardien de but et de défenseur étaient changés régulièrement.



Les complexifications visaient à conserver cet esprit de joueurs « relais » qui joue pour permettre à ses partenaires de marquer dans une situation plus favorable, tout en s'approchant petit à petit à une situation proche de celle de match : dans une dernière situation, on redonne aux joueurs évoluant dans les couloirs latéraux la possibilité d'aller tirer.



Ce n'est que par la suite que les matchs ont été proposés, celui axé sur l'objectif de coopération s'inscrivant pleinement dans la continuité de cette séance. Trois équipes « mixtes », constituées au total de six joueurs, provenant à la fois de l'institut et du club, ont été formées. Chaque équipe s'affrontait deux fois : lors d'un match avec les règles classiques du handball – que j'ai choisi d'appeler « match classique » – et lors d'un match qui tenait compte des adaptations règlementaires présentées précédemment – que j'ai choisi d'appeler « match coopératif ».

Des observations ont alors été réalisées par quatre personnes externes, qui ont suivi au total six joueurs (deux joueurs de l'institut; deux joueuses de l'institut; deux joueuses du club de handball) dans le cadre des deux matchs (classique et coopératif). Elles visaient à comparer la différence de participation de ces joueurs en fonction de l'objectif du match. Cette participation a été évaluée à partir de la grille suivante (une grille par joueur observé et par match), reprenant les trois rôles des joueurs de champ définis précédemment et que je souhaitais favoriser.



| | |
|--|--|
| Observation de | En match classique ou coopératif ? |
| - <u>Échange avec ses partenaires</u> | |
| Nombre de fois qu'il encourage, félicite un partenaire : | |
| Nombre de fois qu'il est encouragé, félicité par un partenaire : | |
| - <u>Joue avec ses partenaires en phase d'attaque</u> | |
| Nombre de passes reçues : | |
| Nombre de passes réalisées : | Dont passes décisives : |
| Nombres de tirs : | Dont tirs en situation favorable : |
| | Par rapport au reste de l'équipe : |
| Nombre de buts : | Par rapport au reste de l'équipe : |
| Nombre de tireurs différents dans l'équipe : | |
| Nombre de buteurs différents dans l'équipe : | |

Présentation des joueurs observés :

(* par souci d'anonymat, les prénoms des joueurs ainsi que le nom du club ont été modifiés). Ces joueurs ont été observés parce qu'ils présentaient des niveaux de capacités dans l'activité très divers.

Farid (équipe bleue), vingt ans, a quitté l'institut depuis deux ans, mais continue de venir chaque semaine aux entraînements de handball. Il joue également avec l'équipe de France de handball adapté et a participé lors de l'année de mon stage aux Championnats d'Europe de handball adapté. Mathilde (équipe bleue), 30 ans, joue au handball dans l'équipe du CHB depuis dix ans en championnat départemental. Camille (équipe blanche), seize ans, participe aux entraînements de handball de l'institut depuis deux ans. Claire (équipe blanche) a dix-neuf ans et fait partie de l'équipe de l'institut

depuis quatre ans. Omar (équipe jaune), quinze ans, n'assiste pas aux entraînements de handball, mais participe aux rencontres de handball organisées à l'extérieur de l'institut. Véronique (équipe jaune), 43 ans, joue au handball avec l'équipe du CHB depuis dix ans.

Nous pouvons noter que pour les trois équipes, le match « coopératif » a permis d'augmenter le nombre de tireurs différents au sein de chaque équipe (cf. tableau 1) par rapport à ce qui a pu être observé dans le cadre des matchs « classiques ». En effet, dans l'équipe blanche, deux personnes avaient tiré en match « classique » contre quatre en match « coopératif »; pour l'équipe jaune, il y avait eu trois tireurs différents en match « classique » et ce nombre avait doublé en match « coopératif »; l'équipe bleue a compté trois joueurs qui ont pu tirer en match classique tandis qu'ils étaient cinq en match centré sur la coopération. Ce

fonctionnement a donc permis à des joueurs qui n'avaient pas tiré en match « classique » de réaliser un tir, à l'exemple de Mathilde (équipe bleue) et Camille (équipe blanche) (cf. tableau 2) et à ceux qui avaient marqué tous les buts de l'équipe en match classique de n'en marquer qu'un seul en match « coopératif », puis de jouer davantage avec leurs coéquipiers (cf. tableau 4 et 1). Ce fut le cas pour Farid

(équipe bleue), qui avait réalisé cinq des sept tirs de son équipe et avait marqué quatre buts sur six en match « classique »; avec l'objectif de coopération, il n'a tiré qu'une fois conduisant à un but, ce qui a permis par la suite à quatre autres joueurs de son équipe de tirer. Le nombre de buteurs différents a également augmenté pour deux équipes (et est resté identique pour une équipe sur les trois) avec l'objectif de coopération (cf. tableau 3).

Présentation des résultats :

TABLEAU 1 – NOMBRE DE TIREURS DIFFÉRENTS PAR ÉQUIPE EN FONCTION DE L'OBJECTIF DU MATCH

| | | Type de match | | |
|--|--------|---------------|------------|------------|
| | | Classique | Coopératif | Comparatif |
| Nombre de tireurs différents dans l'équipe | bleus | 3 | 5 | → |
| | blancs | 2 | 4 | → |
| | jaunes | 3 | 6 | → |

TABLEAU 2 – POURCENTAGE DE TIRS DES JOUEURS EN RÉFÉRENCE AU NOMBRE DE TIRS RÉALISÉS DANS L'ÉQUIPE, SELON L'OBJECTIF DU MATCH

| | | | Type de match | | |
|--|--------|-----------|---------------|------------|------------|
| | | | Classique | Coopératif | Comparatif |
| Pourcentage de tirs par rapport à l'équipe | bleus | Farid | 71% | 20% | → |
| | | Mathilde | 0% | 20% | → |
| | blancs | Camille | 0% | 20% | → |
| | | Claire | 50% | 40% | → |
| | jaunes | Omar | 50% | 33% | → |
| | | Véronique | 38% | 11% | → |



TABLEAU 3 – NOMBRE DE BUTEURS DIFFÉRENTS PAR ÉQUIPE EN FONCTION DE L’OBJECTIF DU MATCH

| | | Type de match | | |
|--|--------|---------------|------------|------------|
| | | Classique | Coopératif | Comparatif |
| Nombre de buteurs différents dans l'équipe | bleus | 2 | 2 | = |
| | blancs | 0 | 2 | → |
| | jaunes | 2 | 6 | → |

TABLEAU 4 – POURCENTAGE DE BUTS DES JOUEURS EN RÉFÉRENCE AU NOMBRE DE BUTS RÉALISÉS DANS L’ÉQUIPE, SELON L’OBJECTIF DU MATCH

| | | | Type de match | | |
|--|--------|-----------|---------------|------------|------------|
| | | | Classique | Coopératif | Comparatif |
| Pourcentage de buts par rapport à l'équipe | bleus | Farid | 67% | 50% | → |
| | | Mathilde | 0% | 50% | → |
| | blancs | Camille | 0% | 0% | = |
| | | Claire | 0% | 50% | → |
| | jaunes | Omar | 50% | 17% | → |
| | | Véronique | 50% | 17% | → |

De plus, nous avons pu voir en match « coopératif » que les encouragements étaient beaucoup plus nombreux et adressés à tous les joueurs dès qu'ils avaient le ballon, tandis qu'en match « classique » les encouragements et félicitations s'adressaient essentiellement aux joueurs qui avaient marqué.

Ainsi, insister sur l'objectif de coopération au sein des équipes semblerait favoriser la participation d'un plus grand nombre de joueurs, aboutissant à augmenter le nombre de tireurs et buteurs différents dans chaque équipe. La règle mise en place de comptabilisation du score par le croisement des variables nombre de buts et nombre de buteurs différents dans l'équipe prendrait alors bien son sens, puisqu'elle contribuerait à donner une même place au niveau de l'attaque à tous les joueurs au

sein de l'équipe quels que soient leur niveau et leurs capacités.

À la suite de cette rencontre, un questionnaire avait été distribué aux joueuses du club afin de recueillir leur témoignage et comprendre la manière dont elles avaient vécu la séance. « Je pensais rencontrer une équipe fille d'un club loisir », « arrivée dans le vestiaire, j'ai su que c'étaient des jeunes handicapés et je me suis dit « houlà!! Comment ça va se passer pour la cohabitation, quand ils vont voir qu'on est toutes beaucoup plus vieilles qu'eux?! ». Pour la majorité, ressort ainsi un décalage entre ce à quoi elles s'attendaient et les personnes qu'elles ont rencontrées. Nous pouvons préciser que les adolescents de l'institut avaient été présentés à ces joueuses en début de rencontre par le professeur d'APA de l'établissement

en tant qu'« adolescents provenant du milieu spécialisé de l'Institut médico-éducatif (IME) et de l'Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique (ITEP) ». Une stigmatisation est ainsi d'emblée créée par cet enseignant, présentant l'identité première de ces jeunes comme appartenant à un établissement spécialisé, et non comme des sportifs. Pour autant, les propos de ces joueuses mettent en évidence la non-stigmatisation de ces deux publics par le mélange et la possibilité qui avait été donnée à chacun de participer : « le doute s'est levé dès le premier exercice où on a été mélangé, car finalement les différences étaient bien difficiles à détecter de l'intérieur ou de l'extérieur », « chacun a pu participer à sa manière et à son niveau ». Néanmoins, nous pourrions penser que cela n'est pas seulement du fait du changement de règle qui, s'il a peut-être pu contribuer à modifier certains comportements afin de favoriser la coopération dans l'esprit du jeu, ne permettra pas à lui seul d'optimiser en pratique la participation de tous les joueurs au sein de chaque équipe. En effet, malgré cette modification du règlement, la participation d'un joueur aux actions décisives de son équipe ne sera pas favorisée si la tâche de marquer dans la cage (tirer au-delà de la limite de la zone et battre le gardien de but) n'est pas réalisable pour lui compte tenu de ses capacités. Ainsi, la valorisation prioritaire du tir, qui était l'objectif du changement de règle que j'avais mis en place pour favoriser la participation de tous les joueurs n'est pas suffisante. En effet, d'un point de vue sportif, la participation d'un joueur sur le terrain ne se limite pas à la phase d'attaque et dans celle-ci à l'action de tirer/marquer des buts. Sans être porteur du ballon, on peut bien évidemment avoir un rôle très actif sur le terrain par son placement en attaque ainsi que par un travail de défense actif. Ces deux actions étant « non visibles » et non immédiatement valorisées par le score dans le match, c'est la raison pour laquelle j'avais préféré centrer mon adaptation règlementaire pour favoriser la possibilité de tirer et marquer de tous les joueurs, puisqu'il me semblait que c'étaient les actions les plus valorisées dans le sport. Nous pouvons alors nous demander quelles autres actions il faudrait prendre en compte dans la participation d'un joueur de handball et quelles

autres règles seraient à modifier pour optimiser cette participation? Ces interrogations qui complèteraient ce travail posent également la question suivante : jusqu'où peut-on modifier les règles d'une activité sans la dénaturer? Favoriser la participation de tous n'irait pas, en effet, à l'encontre de l'esprit sportif? Un tel projet de transformation des règles en handball pourrait alors faire perdre la logique de l'activité, ou plutôt, si l'on se réfère au travail sur le torball de Bui-Xuân, Deleuze & Ruffié, en faire un sport nouveau dont le caractère spécifique dépasse la simple adaptation d'une activité sportive qui se destinait à l'origine à des personnes n'ayant aucune incapacité (2014).

Or, dans une société inclusive « nul n'a l'exclusivité du patrimoine humain et social » soutient Gardou (2012) et en cela, le sport ne pourrait être réservé seulement à certains de ses membres. En conclusion, nous avons tenté par notre intervention en APA de supprimer le temps d'une rencontre les frontières tant physiques que symboliques entre le « monde du handicap mental/psychique » et le reste de la société. Pour cela, le modèle du PPH nous a été utile pour marquer un premier pas de côté en considérant le handicap de façon situationnelle et pour tenir compte de l'environnement sportif afin de favoriser une participation optimale de tous les joueurs en attaque. Dans un contexte où le sport peut être vu comme un espace social régi par la hiérarchisation des individus en fonction de leurs capacités (Liotard, 2004), il nous semblait que ceci n'était possible que par l'invention de nouvelles pratiques sportives, non plus uniquement pensées par et pour les personnes n'ayant aucune incapacité, mais par et pour des personnes ayant des capacités et incapacités diverses³, afin de parvenir véritablement à dépasser la production de situations de handicap et supprimer les inégalités qui sont socialement créées. « Nous ne pouvons pas seulement chercher des moyens d'inclure dans les normes existantes ceux qui en sont exclus », souligne en effet Kittay, qui propose de réfléchir à cette notion de « normalité » pour

³ Rejoignant le modèle d'auto-organisation du handisport français, en opposition à la naissance du handisport anglais qui reste à l'initiative d'un médecin (à ce sujet, voir notamment Ferez, Thomas, & Ruffié, 2015).



permettre à toutes les personnes, dans leur singularité, d'être normales (2015) et qui rejoint ainsi les propos de Mercier qui insistait sur le besoin « de créer des espaces communs et partagés où il n'y aurait pas de hiérarchie » (2004). Mais cela demanderait un véritable changement de regard afin de reconsidérer la manière dont nous pensons le sport et dont nous le pratiquons pour concevoir des activités basées sur de nouvelles normalités qui incluraient tous ses pratiquants. Retenons ici qu'il apparaît primordial, contre la (re)production d'inégalités, de penser l'APA sous la forme de « pratiques spécialisées et inclusives » que Lantz définit comme s'adressant à un public « mixte » en termes de niveau, de capacités et d'incapacités, dans une pédagogie qui tend à prendre en compte la diversité des individus et dont l'encadrement ne reproduit pas l'enveloppement du monde spécialisé (2014). L'adaptation que nous avons mise en place n'est qu'une façon de penser une rencontre sportive en mixité parmi tant d'autres possibles. Et elle reste en chantier si l'on souhaite qu'elle tienne compte de l'ensemble de la dimension qu'est la participation d'un joueur de handball. Finalement, si l'on en revient à nos constats initiaux et notamment aux contradictions qui existent entre la volonté d'intégration par le sport affirmée par les acteurs des établissements spécialisés et la pratique sportive réellement mise en place par ces derniers, il apparaît que c'est seulement à la condition que ces acteurs visent bien une participation de tous que ces objectifs pourraient être remplis. Pour cela, il faut nécessairement qu'ils remettent en question l'idéologie du « sport intégrateur », pour s'intéresser plutôt aux moyens de rendre des activités sportives inclusives.

Références

- BEAUCHEZ, J. (2010). Sport-Intégration. In Le Breton & Marcelli, *Dictionnaire de l'adolescence et de la jeunesse* (p. 798-801). Paris : PUF.
- BLANCHARD, P., & BANCEL, N. (2003). L'intégration par le sport? Quelques réflexions autour d'une utopie. *Migrance*, 22, 50-59.
- BOUTTET, F. (2012). Frontières, passeurs et intégration. Quand les personnes handicapées mentales pratiquent un sport en milieu ordinaire. *Revue des sciences sociales*, 48, 170-177.
- BUI-XUÂN, G., DELEUZE, O., & RUFFIÉ, S. (2014). L'étrangeté du torball. Contribution à l'intégration des déficients visuels, *Corps, sport, handicaps - tome 2 - Le mouvement handisport au XXI^e siècle. Lectures sociologiques* (p. 99-112). Paris : Téraèdre.
- COLOMBI, D. (2015). *En finir avec l'opposition égalité/équité*. Repéré le 25 août 2016 à <http://uneheuredepeine.blogspot.fr/2015/05/en-finir-avec-loppositionegaliteequite.html>
- DESJARDINS, M. (2002). *Le jardin d'ombres. La poétique et la politique de la rééducation sociale*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GOFFMAN, E. (2012) [1975]. *Stigmate, Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Minuit.
- FEREZ, S., THOMAS, J., & RUFFIÉ, S. (2015). De l'auto-organisation des mutilés de guerre à la structuration d'une fédération sportive pour handicapés physiques : la spécificité de la France (1954-1972). *European Studies in Sport History*, 8.
- FOUGEYROLLAS, P. (2005). *Comprendre le Processus de production du handicap (PPH) et agir pour la participation sociale, une responsabilité sociale et collective*. Synthèse de la conférence prononcée le 15 juin 2005. Repéré le 16 avril 2015 à http://inserweb.free.fr/inserweb/IMG/pdf/COMPRENDRE_LE_PROCESSUS_DE_PRODUCTION_DU_HANDICAP_PPH.pdf
- FOUGEYROLLAS, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- KITTAY, E. (2015). Le désir de normalité. Quelle qualité de vie pour les personnes porteuses de handicap cognitif sévère? *Alter European Journal Of Disability Research*, 9, 175-185.
- LANTZ, E. (2014). *Des marginalités encadrées. Étude des rapports au handicap dans différentes configurations associatives du monde du cirque contemporain français, Thèse de doctorat en STAPS*. Université Montpellier 1.
- LIOTARD, P. (2004). L'éthique sportive : une morale de la soumission? In *Le sport et ses valeurs* (p. 117-156). Paris : La Dispute.
- MERCIER, M. (2004). *L'identité handicapée*. Belgique : Presses Universitaires de Namur.