



**UNIVERSITÉ DE
MONTPELLIER**



AUTISPORT

Identifier les freins et les leviers sociaux à la participation sportive des personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme lors du passage à l'âge adulte

Rapport de synthèse

Une recherche collaborative menée par les laboratoires **SantESIH (UR_UM211)**,
Université de Montpellier et **SEP (EA7370)**, **INSEP**

En partenariat avec la **Fédération Française de Sport Adapté (FFSA)** et la **Fédération Française Sésame Autisme**

Financée dans le cadre de l'appel à projets "Autonomie" de **L'Institut pour la Recherche En Santé Publique (IRESP)** et de la **Caisse Nationale de Solidarité pour L'autonomie (CNSA)**



Autisport : enquête ethnographique sur la participation sportive des jeunes ayant un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA)

(Synthèse)

Introduction

Contexte et justification de l'étude

Le projet de recherche Autisport est une initiative participative impliquant des chercheurs issus des laboratoires SantESIH (UR_UM211) et SEP (EA7370), en étroite collaboration avec la Fédération Française de Sport Adapté (FFSA) et la Fédération Française Sésame Autisme. Dès les premières étapes, ces fédérations ont activement participé à la formulation de la problématique, à la conception des outils méthodologiques tels que les guides d'entretien et grilles d'observation, ainsi qu'à l'organisation de la production, de l'analyse et de la restitution des données.

L'objectif initial du projet était d'identifier les raisons pour lesquelles les jeunes âgés de 16 à 25 ans ayant un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) pratiquent ou non des activités physiques et sportives (APS), ainsi que les facteurs expliquant l'arrêt fréquent de ces pratiques à l'approche de l'âge adulte. Pour y répondre, il est apparu essentiel d'analyser les trajectoires sportives de ces jeunes en les contextualisant dans leurs parcours scolaires et professionnels, que ce soit au sein ou en dehors des institutions médico-sociales. L'enquête s'était initialement donnée pour objectif d'analyser l'impact des transitions institutionnelles et sociales vers l'âge adulte sur leur participation sportive, interrogeant ainsi les effets du passage vers le monde professionnel ordinaire ou spécialisé sur leurs pratiques sportives.

Cependant, les observations ethnographiques et les entretiens menés ont amené à élargir cette problématique. Une critique approfondie des APS adaptées a émergé : celles-ci, principalement observées dans des structures spécialisées ou des clubs ordinaires disposant de créneaux spécifiques, sont fréquemment structurées par des normes et standards dérivés des pratiques sportives classiques. Bien que ces adaptations visent une plus grande participation, elles peuvent aussi générer paradoxalement des formes d'exclusion implicites dues à des attentes normatives rigides de comportement et de performance. Ainsi, la participation des jeunes avec TSA à ces activités est souvent conditionnelle, leur acceptation dépendant de leur

propension à se conformer à ces normes capacitistes¹. Cette approche limite considérablement leur expérience sportive effective.

Ce rapport explore donc ces contradictions entre les discours et les pratiques de participation et d'inclusion et l'expérience concrète d'exclusion vécue par les participants et leurs familles. L'étude vise à approfondir la compréhension des mécanismes qui influencent l'accès et le maintien dans les APS, afin de structurer des activités qui valorisent réellement les besoins, intérêts et préférences individuelles des jeunes ayant un TSA, sans se restreindre à une approche corrective axée sur la performance ou la conformité.

Avant d'entrer dans la présentation des résultats, il importe de préciser que les données exposées dans cette synthèse s'inscrivent dans une démarche qualitative, fondée principalement sur des observations ethnographiques et des entretiens semi-directifs. En ce sens, notre objectif n'était pas de produire des résultats « représentatifs » au sens statistique, mais d'explorer en profondeur la diversité des expériences vécues par les jeunes ayant un TSA, en nous appuyant sur une logique d'enquête par cas (Passeron et Revel, 2005). En nous déplaçant dans des contextes de pratique très variés – clubs ordinaires, structures spécialisées, environnements scolaires et médico-sociaux –, et en recueillant les points de vue de jeunes aux trajectoires hétérogènes, nous avons cherché à comprendre les mécanismes sociaux, normatifs et institutionnels qui façonnent leur participation aux activités physiques et sportives.

Cette approche, fondée sur l'analyse située des discours et des pratiques, vise ainsi à restituer la richesse et la complexité des expériences singulières, tout en mettant en lumière les logiques sociales plus générales qui traversent ces situations. Elle se distingue donc fondamentalement d'une enquête par questionnaire et demande au lecteur une attention particulière aux contextes décrits et aux dynamiques spécifiques de chaque cas. Par ailleurs, cette synthèse constitue une mise en forme communicable de notre travail, qui peut induire un certain effet de présentation : les tensions et contradictions que nous rapportons ne doivent pas être lues comme des généralisations absolues, mais comme des éléments récurrents identifiés à partir d'un matériau diversifié. Nous invitons donc à une lecture attentive, consciente de la posture interprétative propre aux sciences sociales.

¹ Le capacitisme désigne un système de croyances, de pratiques sociales et de structures institutionnelles qui valorise certaines capacités physiques, mentales, cognitives ou émotionnelles considérées comme « normales » ou « valides », au détriment de celles qui s'en écartent. Il ne concerne donc pas uniquement les limitations motrices visibles, mais englobe l'ensemble des situations dans lesquelles une personne est discriminée, marginalisée ou rendue invisible en raison d'un fonctionnement différent — qu'il s'agisse de troubles cognitifs, sensoriels, psychiques ou neurodéveloppementaux. Le capacitisme repose sur l'idée implicite qu'il existerait un mode de fonctionnement corporel, émotionnel ou mental universellement souhaitable, reléguant les autres à des positions de dépendance, d'infériorité ou d'anormalité.

Cadre méthodologique

La démarche méthodologique adoptée est ethnographique et multi-située, avec des observations répétées dans des environnements sportifs spécifiques et ordinaires. Elle comprend également des entretiens approfondis réalisés avec des jeunes âgés de 16 à 25 ans ayant un TSA (avec ou sans déficience intellectuelle), ainsi qu'avec des acteurs les entourant : éducateurs spécialisés, accompagnants, entraîneurs, familles et responsables d'institutions médico-sociales.

L'étude ethnographique vise à identifier les freins et leviers liés à la pratique des APS, en s'appuyant sur les Critical autism studies (CAS) pour valoriser les expériences et voix des jeunes concernés. Les observations principales (150 heures) ont été réalisées au sein du Sporting Club Adapté (SCA), une structure affiliée à la FFSA proposant divers sports adaptés. D'autres observations (50 heures) se sont déroulées au « Stade Montpelliérain », un club ordinaire proposant un dispositif inclusif en natation.

Des entretiens formels (n=15 avec professionnels, n=15 avec parents et n=6 avec jeunes TSA) et informels ont complété les observations pour offrir une vision nuancée et complète des pratiques sportives des jeunes. Ces entretiens ont également permis de recueillir des récits d'expériences sportives vécues par des jeunes ayant un TSA au sein de clubs ordinaires où aucune adaptation spécifique n'avait été mise en œuvre. Cette approche qualitative variée, fondée sur la singularité des cas étudiés, permet ainsi de comprendre en profondeur les mécanismes sociaux sous-jacents à l'exclusion observée aussi bien dans des environnements sportifs ordinaires, inclusifs ou institutionnalisés.

I. Les pratiques et attentes dans les activités physiques et sportives adaptées

A. Évolution de l'approche en Activité Physique Adaptée (APA)

1. Des racines médicales à une ouverture socio-éducative : l'évolution des Activités Physiques Adaptées (APA)

Historiquement, les Activités Physiques Adaptées (APA) se sont développées dans une perspective essentiellement médicale, visant la rééducation et l'amélioration des capacités fonctionnelles des personnes en situation de handicap. Influencées par les travaux de Georges Demeny et Philippe Tissié, elles ont été institutionnalisées dans les années 1960 et renforcées par la loi de 1975, s'inscrivant dans une logique de correction corporelle et de normalisation. Cette orientation a conduit à la création de cursus universitaires spécialisés dans les années 1980, centrés sur la rééducation fonctionnelle – une approche toujours présente aujourd'hui, comme en témoignent les Maisons Sport-Santé.

Depuis les années 2000, toutefois, les APA connaissent une inflexion conceptuelle sous l'impulsion des Disability Studies et du modèle bio-psycho-social de l'OMS. La notion de handicap s'élargit alors à des dimensions sociales, éducatives et inclusives. Les APA s'ouvrent à des objectifs de participation, de prévention et d'émancipation, portés notamment par l'AFAPA. Néanmoins, comme le soulignent Campbell (2009, 2014) et Howe (2008, 2011), cette évolution théorique se heurte souvent à des pratiques encore largement ancrées dans une logique de performance et de réparation, révélant un décalage entre les intentions affichées et les réalités du terrain.

Malgré une volonté affichée d'intégrer une approche bio-psycho-sociale, les APA restent encore marquées par une logique rééducative sur le terrain. Des études comme celles de Smith et Sparkes (2005, 2012) démontrent par exemple que les activités continuent souvent à servir principalement à évaluer la progression fonctionnelle, minimisant leur potentiel d'espace inclusif d'expression personnelle.

Goodley (2014, 2017) et Titchkosky (2003, 2011) mettent en évidence la persistance d'une idéologie productiviste et capacitiste, où les pratiques d'APA sont évaluées selon des critères de performance et d'autonomie fonctionnelle, soulignant ainsi un risque permanent d'instrumentalisation du corps sous couvert de participation et/ou d'inclusion.

2. APA et sport adapté : trajectoires distinctes mais frontières poreuses

En France, l'approche des APA et celle du sport adapté promue par la Fédération Française de Sport Adapté (FFSA) se distinguent par leurs finalités historiques, leurs cadres institutionnels et leurs conceptions du handicap, bien que les frontières entre ces deux approches puissent parfois demeurer perméables en pratique.

Historiquement issues des filières universitaires STAPS, les APA ont été marquées par une perspective médicale et rééducative, centrées initialement sur la restauration des capacités fonctionnelles. À l'opposé, la FFSA promeut aujourd'hui une approche inclusive, valorisant la participation sociale, le développement personnel et l'intégration dans les clubs sportifs ordinaires, avec une attention particulière aux besoins spécifiques des publics autistes, via notamment des formations spécifiques comme le Certificat Fédéral Sport et Autisme.

Cependant, dans la pratique, les approches de l'APA et du sport adapté se chevauchent largement. Les professionnels diplômés en APA interviennent fréquemment dans des contextes affiliés à la FFSA, apportant des compétences spécifiques en adaptation des activités physiques tout en intégrant progressivement les objectifs sociaux de participation prônés par la FFSA. Ce croisement reflète également les liens universitaires des deux secteurs : les APA ayant une tradition scientifique physiologique et biomécanique forte, tandis que le sport adapté a été davantage influencé par les

sciences humaines et sociales, notamment à travers la commission recherche de la FFSA.

Les observations au Sporting Club Adapté (SCA) confirment cette dynamique d'entrelacement : les enseignants issus de formations universitaires APA évoluent souvent vers des pratiques plus attentives aux envies et aux besoins des personnes en situation de handicap sous l'influence des principes fédéraux du sport adapté. Toutefois, les deux approches sont aussi influencées par l'idéologie sportive dominante, avec sa logique compétitive et ses normes de performance, parfois en tension avec les objectifs affichés de participation et d'inclusion, mais aussi de valorisation de la diversité des corps.

Ainsi, malgré leurs évolutions respectives, APA et sport adapté continuent de naviguer entre héritages médicaux, visées inclusives et contraintes normatives du monde sportif.

3. Activités Physiques Adaptées : Entre théorie de l'adaptation et réalité pratique

Une partie importante de l'enquête a porté sur la mise en œuvre des Activités Physiques Adaptées (APA) par Laurine et Corinne, diplômées de la filière universitaire APA, particulièrement dans le cadre des séances proposées au « Foyer Interstice », établissement médico-éducatif accueillant des adolescents présentant des Troubles du Spectre Autistique (TSA) avec ou sans déficience intellectuelle.

a. Désintérêt apparent des jeunes : indicateur des limites de l'adaptation

Les séances observées révèlent un écart important entre la théorie de l'adaptation, telle que définie par l'APA, et la réalité vécue par les jeunes du foyer. Malgré une apparente adéquation des activités aux capacités physiques et cognitives des participants, ceux-ci démontrent souvent un faible intérêt ou un désengagement marqué. Les jeunes apparaissent peu enthousiastes et exécutent les tâches mécaniquement, sans plaisir manifeste. Certains participants, comme Marco, accomplissent les exercices par obligation apparente, sans enthousiasme, tandis que d'autres cessent rapidement l'activité pour vaquer à des occupations alternatives.

Ce désintérêt se traduit parfois par des comportements perturbateurs, tels qu'une désorientation ou une intensification du hand flapping, signe de stress ou d'anxiété. La nécessité constante pour les éducateurs de réexpliquer les consignes et de guider physiquement les jeunes dans les exercices souligne une inadéquation entre l'offre d'activités et les besoins individuels. Laurine elle-même exprime ses difficultés à interpréter les réactions très limitées des jeunes, qui ne montrent que rarement des émotions positives ou négatives clairement identifiables.

Les travaux d'Haegele et al. (2023) sont mobilisés pour rappeler l'importance d'adapter les activités aux préférences individuelles des participants afin de renforcer leur motivation et engagement.

b. Rigidité des attentes et inadéquation entre activités et besoins individuels

La rigidité des activités proposées, structurées autour de parcours standardisés, apparaît comme un frein majeur à l'implication des jeunes. Les « comportements défis », terme professionnel répandu pour décrire des réactions difficiles à gérer (agressivité, automutilation, comportements socialement inadaptés), sont fréquents et témoignent des frustrations ressenties par les jeunes face aux activités proposées. Ces comportements indiquent des besoins non satisfaits ou une inadéquation entre les activités et les préférences individuelles des jeunes participants.

Les éducateurs, en constante vigilance face à ces comportements, doivent anticiper et gérer les crises, parfois par des dispositifs très contraignants, comme par exemple le port d'un harnais pour Adrien qui le relie à un éducateur afin d'éviter qu'il ne s'échappe. Ces situations révèlent les limites d'une approche trop rigide et peu centrée sur les intérêts réels des jeunes, nécessitant une adaptation plus souple des activités proposées.

c. Ambivalence du discours professionnel : entre capacitisme et réflexivité

Laurine, l'intervenante principale des séances observées, présente une posture ambivalente entre réflexivité critique et adhésion implicite aux normes capacitistes héritées de sa formation. Si elle questionne parfois ouvertement la pertinence des critères d'évaluation de satisfaction chez les jeunes, elle demeure cependant ancrée dans une vision normative centrée sur le développement des capacités physiques (force, endurance, équilibre).

Dans ses propos, Laurine reconnaît explicitement avoir adopté une approche directive, assumant d'imposer certaines activités aux jeunes en raison de leur supposé bénéfique, même en l'absence de consentement ou d'enthousiasme manifesté. Elle justifie cette posture par l'absence de retours explicites des jeunes, interprétant cette absence comme un signe que le feedback serait secondaire pour eux. Ce raisonnement tend à minimiser l'importance des dimensions qualitatives, telles que le plaisir ou le bien-être, dans l'évaluation des séances d'APA.

Cette tension révèle les difficultés récurrentes auxquelles sont confrontés les professionnels : concilier les attentes institutionnelles orientées vers le progrès mesurable et une approche plus inclusive et respectueuse des préférences individuelles des jeunes.

Conclusion de cette partie et perspectives

Les observations et entretiens analysés soulignent la nécessité d'une adaptation plus profonde des séances d'activités physiques et sportives adaptées, dépassant la simple accommodation des capacités motrices et cognitives. Pour favoriser une participation authentique et épanouissante des jeunes, il semble essentiel d'introduire une réelle

flexibilité dans le choix des activités, du matériel, et du rythme des séances. Ces choix individuels pourraient constituer des leviers puissants pour renforcer l'engagement et l'intérêt des participants.

Ainsi, l'analyse met en lumière l'importance d'une adaptation véritablement centrée sur les besoins et préférences individuels, ouvrant la voie à des pratiques physiques et sportives plus souples et inclusives pour les jeunes présentant un TSA.

B. Au-delà de l'accessibilité : explorer les rythmes, les dynamiques de participation et la souplesse des pratiques

1. Comprendre le rapport singulier au temps des jeunes ayant un TSA

Les jeunes avec TSA manifestent un rapport singulier au temps, caractérisé par la nécessité d'activités courtes et de transitions rapides. Ce besoin découle souvent de difficultés à gérer les moments d'attente prolongés. Le témoignage des parents de Grégory est révélateur : leur fils a arrêté le tennis traditionnel en raison des attentes fréquentes entre les exercices, préférant des sessions dynamiques et directes : « Il y a trop d'attente. Lui, il veut jouer. [...] il y a un temps d'impatience [...] alors que là, nous, c'était joué » (Parents de Grégory). Cette préférence pour la rapidité et l'action immédiate illustre une temporalité spécifique qui ne correspond pas aux rythmes normatifs des activités structurées. Cette singularité se retrouve également chez les jeunes du foyer interstice, où l'incapacité à maintenir une attention prolongée au-delà de quelques minutes entraîne un désinvestissement rapide.

Les éducateurs confirment que la gestion du temps d'attente est essentielle pour maintenir l'engagement des jeunes, utilisant fréquemment des variantes rapides et une diversité constante d'activités pour éviter le désengagement. Ces observations révèlent que le levier favorisant la participation sportive ne se limite pas à adapter les capacités physiques et cognitives, mais exige également une révision des rythmes et durées des activités pour s'adapter au rapport au temps des jeunes. Comme l'exprime Katia, éducatrice au foyer interstice : « [le prof précédent] proposait une variante de l'activité assez rapidement [...] mais l'idée, c'était que ça changeait ».

Les concepts développés par la *crip theory*, notamment par McRuer (2018) et Kafer (2013), apportent un éclairage pertinent : les rythmes imposés par les normes capacitistes doivent être remis en question pour offrir une véritable participation. Cette réflexion implique toutefois de considérer sérieusement les contraintes organisationnelles et financières associées à l'adaptation temporelle des activités.

L'exemple de Stéphane, qui n'a accepté de pratiquer la natation qu'après plusieurs séances passées à observer sans pression, montre une autre facette du rapport singulier au temps (« temps crip ») : le besoin d'une acclimatation prolongée. L'appropriation d'une activité physique ne suit pas toujours un rythme linéaire ou prévisible, exigeant une approche flexible respectant les parcours individuels.

2. Mettre l'accent sur le plaisir, la flexibilité et la souplesse des pratiques sportives

Le plaisir est central pour les jeunes ayant un TSA dans la pratique des activités physiques. Pour Antoine, la pratique du tennis sans pression compétitive et à proximité de son domicile favorise l'autonomie et le plaisir. La fréquence réduite des séances préserve le caractère ludique, essentiel à son engagement durable.

La mère de Grégory souligne que son fils préfère pratiquer des sports dans des cadres informels, sans les contraintes des règles strictes ou des consignes précises. Son plaisir réside dans la liberté d'explorer à son rythme, loin de la pression normative. De même, lors d'activités nautiques, Grégory préfère la liberté de choisir ses activités et la manière de les pratiquer, démontrant l'importance de la souplesse et de l'autonomie dans l'expérience sportive.

L'exemple d'Adrien, qui bénéficie d'adaptations telles que des pauses fréquentes ou des activités musicales personnalisées, montre également l'importance d'une souplesse dans l'organisation des activités. La flexibilité des éducateurs permet ainsi de répondre aux besoins individuels et favorise une participation active et positive.

Les travaux de Goodley (2014, 2017), Connolly (2013) et Titchkosky (2011) soutiennent cette perspective en insistant sur l'importance d'adopter des pratiques flexibles, personnalisées et non contraintes. Cependant, cette flexibilité doit s'accompagner d'un accompagnement attentif, d'encouragements adaptés et d'un cadre garantissant la sécurité et le respect des autres participants. Ainsi, l'objectif est de créer des environnements sportifs véritablement inclusifs et respectueux des spécificités individuelles, tout en respectant les limites nécessaires liées à la vie collective.

II. Participation et exclusion en contexte : entre tolérance conditionnelle et exclusion implicite

A. La sociabilité imposée : « être inclus » et « ne pas déranger »

1. La norme de sociabilité dans les pratiques inclusives

Dans les activités physiques et sportives auxquelles participent les jeunes ayant un TSA, que celles-ci soient adaptées ou non, la sociabilité est souvent une condition implicite à leur inclusion. Le comportement jugé « acceptable » devient ainsi un critère déterminant pour leur participation. Le cas de Sacha en est une illustration significative. Son père mentionne explicitement cette condition imposée pour participer à des entraînements de rugby : « Moi, ils m'avaient dit, ouais, on peut le prendre pour faire du rugby, mais il faut que vous soyez constamment présent. Parce que, comme ils savaient pas, au cas où, s'il y avait quoi que ce soit... il crie... enfin, il crie... il fait très peu de crises... mais bon, ils avaient peur que... ».

Cette norme de sociabilité restreint l'inclusion à une tolérance conditionnelle, où la moindre dérogation comportementale conduit à l'exclusion. Dans le cas du tir-à-l'arc, la mère de Sacha explique que l'entraîneur refusait la participation de son fils aux compétitions par peur de crises éventuelles : « Elle m'a fait un peu comprendre qu'elle ne pouvait pas le prendre dans des compétitions, elle ne pouvait pas le prendre pour faire des crises comme ça. Ce n'était pas possible. »

La participation conditionnée par la présence constante d'un parent ou d'un éducateur spécialisé impose des contraintes majeures pour les familles, souvent impossibles à respecter en raison des ressources financières ou du temps disponible. La mère de Leïla témoigne à ce propos : « Aucun autre sport, hein, parce que le problème dans l'autisme, c'est qu'en fait, aucun centre sportif veut prendre votre enfant tant que vous n'avez pas pris un éducateur qui va l'accompagner. » Ce contexte illustre clairement les limites de l'inclusion conditionnelle.

2. La gestion des « comportements défis » et des « crises »

Les comportements considérés comme perturbateurs entraînent souvent des stratégies d'exclusion temporaire ou des adaptations restrictives des activités. Le cas de Gregory montre précisément cette tension entre l'expression de comportements atypiques et les exigences de conformité sociale. Lors d'une séance d'activités physiques à l'école L'Arbre Blanc, Gregory s'investissait intensément dans son univers imaginaire, incarnant des personnages fictifs et mimant des gestes spectaculaires en tendant les bras. Cette expression imaginative intense lui valait pourtant régulièrement d'être isolé dans des espaces spécifiques comme la « salle de repli » ou les toilettes, pour éviter toute perturbation du groupe.

L'institutrice Céline explique cette démarche éducative : « Je lui dis de ne pas faire de bruit parce qu'on n'a pas besoin d'entendre, et il faut qu'il comprenne qu'il n'a pas le droit ». Cette stratégie révèle une volonté de contenir ses comportements imaginatifs pour garantir une certaine conformité sociale nécessaire à son intégration future en milieu professionnel.

Cependant, une autre séance organisée par Laurine a permis à Gregory d'exprimer librement son imagination dans un cadre structuré et accepté par tous. Céline précise à ce sujet : « Cette fois, Gregory s'exprimait dans le cadre du jeu et ses actions étaient conformes aux attentes du groupe ». Ce changement d'attitude montre la possibilité d'une approche véritablement inclusive, valorisant les particularités individuelles au lieu de les réprimer.

Le cas de Gregory met en lumière une question essentielle sur la participation des jeunes ayant un TSA aux activités physiques et sportives : doit-elle consister à leur demander d'adapter leurs comportements individuels aux normes sociales dominantes, ou doit-elle plutôt conduire à repenser ces normes pour intégrer

pleinement la diversité humaine ? Cette tension fondamentale entre participation et conformité interpelle sur la nécessité de créer des contextes où les singularités peuvent être accueillies positivement et sans exclusion implicite.

B. La question de la « perfectibilité » dans les environnements sportifs inclusifs

1. Inclusion sélective basée sur le potentiel de progression

Dans certains contextes sportifs dits inclusifs, la participation des jeunes ayant un TSA est conditionnée par leur potentiel de progression. Le cas d'Ulysse, un enfant de 10 ans ayant un TSA inscrit dans un cours de natation ordinaire sous la supervision d'une enseignante spécialisée, illustre cette réalité. Bien que physiquement présent dans le groupe, Ulysse peine à suivre les consignes, restant vertical dans l'eau et manifestant des difficultés à s'intégrer socialement avec les autres enfants.

Corine, l'enseignante en APA responsable du dispositif, définit clairement les critères d'accès et de maintien dans ce programme. Selon elle, un enfant doit démontrer une compréhension minimale des consignes et tenter de les reproduire, même sans nécessairement les réussir :

« Le minimum oui, le minimum, c'est quand même la compréhension d'une consigne, que ce soit à l'oral ou en image, et essayer de la reproduire, je ne dis même pas de la réussir. [...] Il y a des enfants qui sont incluables et y en a d'autres qui ne le sont pas... tous ceux qui s'automutilent, qui se mordent et tout ça... c'est pas faisable ».

Ainsi, Corine sélectionne les enfants « incluables » selon leur capacité à progresser, soulignant explicitement qu'elle n'accueillera plus les enfants n'ayant pas évolué positivement sur une année :

« En fait en juin, ceux qui n'ont pas progressé par rapport à l'année dernière, je ne les prendrai plus. Je laisserai la place à d'autres... ».

Cette exigence révèle une approche centrée sur la « perfectibilité » des compétences, limitant ainsi la véritable portée inclusive du dispositif.

2. Une inclusion conditionnelle et capacitiste

L'expérience d'Ulysse illustre une forme d'inclusion conditionnelle, où l'accès est soumis à des critères de capacité et de progrès. Les travaux de Townsend et Cushion (2022) éclairent ces pratiques en soulignant que les environnements sportifs, même ceux affichant des intentions inclusives, imposent souvent une normalisation comportementale et physique aux participants. Corine elle-même explicite cette conditionnalité liée au comportement social des enfants :

« Sur ce dispositif, il n'était pas question d'accueillir des enfants qui s'automutilent, tu vois, qui se mordent, qui se tapent. Parce qu'en fait, ça fait quand même bien flipper les

autres enfants. Ça, il faut... [...] Plus le degré du spectre est important, moins il y a de communication et plus l'inclusion est pas faisable, quoi ».

Cette approche exclut implicitement les enfants présentant des comportements perçus comme trop éloignés des attentes normatives. Elle reflète un modèle capacitiste, analysé par Grenier et Giese (2022), dans lequel les attentes normatives limitent la réelle inclusion sociale et émotionnelle des jeunes. Jeanes et al. (2018) ajoutent que ce modèle capacitiste est souvent exacerbé par un manque de formation adaptée des entraîneurs et des contraintes financières limitant la possibilité d'adapter efficacement les dispositifs.

En définitive, la sélection des jeunes en fonction de leur potentiel de progression révèle les limites profondes d'un dispositif qui se veut inclusif, mais demeure conditionné par des critères de perfectibilité et de conformité aux normes traditionnelles du sport.

C. La pression de la compétitivité et l'auto-exclusion

1. Exigences de performance et sentiment d'illégitimité

La pression compétitive des clubs sportifs pousse parfois les jeunes ayant un TSA à abandonner des activités lorsqu'ils se sentent dépassés par les attentes de performance. L'exemple de Noa illustre bien cette dynamique. À l'âge de 14 ans, après sept années de pratique du handball au club de Montpellier (MHB), Noa a décidé d'arrêter car il ressentait des difficultés croissantes liées aux exigences techniques et tactiques. Il explique :

« Ouais, 14 ans, parce qu'en fait, c'est devenu trop compliqué [...] c'est les coordinations, à ce moment-là, c'était plus compliqué ». Il ajoute que « avec mes difficultés, oui, avec ça, ça m'a... Ouais c'était un peu plus difficile, quoi, de suivre le jeu ».

Sa mère confirme ces difficultés accrues dues à la montée en compétence nécessaire :

« Arrivé à l'âge des 14 ans, ce qui s'est passé, c'est que là, on passe vraiment à quatre en termes de domaine sportif. On est beaucoup plus sur des phases tactiques, avec beaucoup de rapidité. Lui, il jouait en ailier. Ça allait beaucoup trop vite en termes de gestion de jeu. Et il s'en est rendu compte. Noa a dit, moi je ne peux plus, là, c'est trop compliqué pour moi ».

La mère évoque également la dimension émotionnelle intense lors du départ de Noa :

« Ça a été un moment hyper émouvant. Tout le monde a pleuré en fait. Aussi bien Noa que les jeunes qui l'avaient suivi. Ça a été très fort ».

Ces extraits montrent clairement que l'exigence de performance dans le sport ordinaire peut conduire à un sentiment d'illégitimité et à l'auto-exclusion des jeunes ayant un TSA.

2. La limite de la compatibilité avec le sport « ordinaire »

Les attentes compétitives limitent significativement l'accessibilité du sport ordinaire pour les jeunes présentant un TSA. Le cas de Simon illustre cette problématique. Son père explique que l'évolution compétitive du club de taekwondo a mené Simon à arrêter cette pratique :

« Petit à petit, en montant en compétence plusieurs individus, ils sont allés de plus en plus vers la compétition. Là, ça devenait beaucoup plus dur parce que ce sentiment de pression, il le vivait moins bien, Simon. C'est pour ça qu'il a dit 'moi, je veux arrêter' ».

Le père évoque également l'impact négatif de certaines maladresses dans l'environnement compétitif :

« Il y a des fois, on voyait bien qu'il voulait partir, même avant, par des maladresses de certaines personnes ou autres ».

L'expérience de Diego révèle aussi clairement les limites de l'accessibilité du sport ordinaire orienté vers la compétition. Diego mentionne son exclusion du club de kendo après le confinement en raison de son niveau jugé insuffisant :

« Comme c'était un club qui pratiquait plus pour la compétition, on a jugé que je n'avais pas... enfin le ... on a préféré éviter de m'humilier donc on m'a expliqué gentiment qu'il valait mieux arrêter ».

La mère de Diego relate également cet épisode de manière explicite :

« Assez vite, un soir, je l'accompagne et on me dit voilà, ça ne va pas être possible. Il n'a pas le niveau qu'on pourrait attendre et voilà, on voit qu'il ne progresse pas au fil des séances [...] Et là, tout de suite, on voit qu'on est dans un club sérieux où le handicap n'a pas sa place ».

Elle explique également que dans le football, Diego était peu sélectionné pour les matchs, car il ne répondait pas aux attentes compétitives :

« Il jouait peu, il faisait des entraînements, mais il jouait peu parce qu'évidemment, le but, c'est quand même que les équipes gagnent. [...] Diego pour ça, voilà... il n'y avait ni l'esprit de compétition, ni l'interaction qu'il faut pour se passer les balles, etc., donc, c'était compliqué ».

Face à ces expériences négatives, la mère de Diego précise que le passage vers le sport adapté est devenu nécessaire à l'âge adulte :

« Il a fait du sport en milieu ordinaire toute son enfance, jusqu'à l'âge adulte même. Et c'est à l'âge adulte qu'il passe au sport adapté finalement. [...] dès lors qu'il devient adulte et dans les autres clubs, ben il peut plus, voilà. Et du coup, il est obligé de passer au sport adapté ».

Ces différents parcours soulignent ainsi les limites des environnements sportifs traditionnels, souvent structurés autour d'une idéologie de la performance excluant les jeunes aux profils atypiques, et montrent l'importance des espaces sportifs adaptés pour garantir une inclusion authentique et durable.

III. Conséquences psycho-sociales de l'inclusion conditionnelle et trajectoires de participation

A. Les effets psycho-sociaux de l'inclusion conditionnelle

1. Impact émotionnel de l'exclusion, des échecs et des attentes de performance en compétition

Les jeunes ayant un TSA font souvent face à des situations stressantes liées aux attentes de performance compétitive, créant une pression qui peut avoir des effets émotionnels et physiques négatifs importants. Antoine explique ainsi avoir arrêté la course à pied en raison de l'anxiété et des douleurs physiques causées par ces exigences élevées :

« Parce que ça me faisait pas du bien. J'étais souvent très anxieux de faire ça. Ça me stressait, ça m'angoissait, et puis moi, j'en avais marre d'avoir des douleurs de partout. »

Sa mère souligne que la pression s'est intensifiée au fur et à mesure de ses succès, générant un stress insupportable :

« Comme Alain [l'entraîneur] voyait qu'il progressait bien, ben du coup, voilà, c'était toujours plus... C'était trop de pression pour lui. Je pense qu'il sentait qu'on attendait peut-être un petit peu trop de lui [...]. »

L'entraîneur, Alain, reconnaît également son erreur d'avoir appliqué une approche compétitive sans créer de lien personnel préalable avec Antoine :

« J'ai voulu appliquer tout ce que je connaissais, mes compétences dans l'athlétisme, dans la compétition, j'ai voulu l'appliquer dans le sport adapté... L'erreur que j'ai faite, c'est que j'ai pas créé le lien avant de passer à l'objectif. »

Il constate finalement que cette approche a eu un impact négatif sur Antoine, précisant que ses réussites sportives ne correspondaient pas à un réel bénéfice pour lui-même :

« Les parents étaient vraiment euphoriques, on avait l'impression qu'on faisait un cadeau à ses parents mais à l'enfant on ne faisait pas un cadeau parce que lui, il n'en avait rien à faire... »

Florent exprime également sa frustration après des échecs répétés en compétition, aussi bien dans le sport adapté que dans le sport ordinaire, indiquant un sentiment croissant de découragement :

« [...] quand je suis passé en catégorie senior, là, c'était beaucoup plus difficile pour moi [...] j'ai plusieurs fois fini quatrième [...] ce qui a commencé, des fois, à me donner moins envie. »

L'expérience de Sacha dans un club de rugby est similaire : il ressent un rejet implicite en raison de ses capacités jugées insuffisantes, se retrouvant souvent exclu des matchs officiels :

« Tout simplement parce qu'il n'était pas assez rapide, si vous voulez, pour récupérer le ballon [...]. Après, il était un petit peu... dégoûté de ça [...]. »

Ces expériences illustrent comment les attentes implicites de performance dans les contextes sportifs ordinaires, ou adaptés (Florent), peuvent induire chez les jeunes un sentiment profond d'inadaptation et parfois des traumatismes émotionnels significatifs. La critique de Silva et Howe (2022) est particulièrement pertinente ici, soulignant que les pratiques dites inclusives restent souvent ancrées dans une logique capacitiste qui valorise la performance et marginalise ceux dont les capacités divergent des normes attendues. Toutefois, comme l'indiquent Beldame et al. (2016), Goodley (2017) et Schalk (2018), la compétition n'est pas nécessairement négative. Lorsqu'elle est accompagnée de manière bienveillante et centrée sur les désirs individuels, elle peut également être bénéfique.

2. Répercussions sur les familles : rejet et désillusion

Les exclusions et dévalorisations vécues par les jeunes ayant un TSA dans les activités sportives impactent aussi fortement leurs familles, suscitant chez elles un sentiment de marginalisation et de rejet. La mère de Sacha témoigne du malaise ressenti face à l'exclusion implicite de son fils des compétitions :

« Même nous, on est mal à l'aise. Nous, on est très mal à l'aise [...] de savoir qu'il aurait pu continuer, qu'il aurait pu avancer un petit peu plus [...]. Mais moi, je pense que là-dessus, on est un peu rejetés. »

Cet extrait illustre clairement comment le rejet subi par leur enfant est vécu indirectement par les parents, renforçant leur sentiment de malaise et de désillusion vis-à-vis des structures sportives ordinaires. Ainsi, ces expériences d'exclusion et les attentes de conformité aux normes sportives dominantes contribuent à une rupture entre les familles et les institutions sportives, les poussant parfois à rechercher des solutions plus adaptées malgré les contraintes organisationnelles et financières supplémentaires que cela implique.

B. Le rôle du soutien familial et social pour surmonter les ruptures de trajectoire

1. Les familles comme piliers de la continuité sportive

Les familles jouent alors un rôle déterminant pour pallier les ruptures de trajectoires sportives liées aux expériences d'inclusion conditionnelle ou aux pressions compétitives. Les parents mobilisent ainsi leurs ressources financières, sociales et émotionnelles afin de permettre à leurs enfants de poursuivre une pratique sportive adaptée à leurs besoins spécifiques.

Par exemple, dans le cas de Simon, son père met en avant l'importance d'un soutien familial actif, notamment financier, en engageant une éducatrice APA individuelle pour assurer une pratique sportive adaptée, telle la natation :

« Le sport, c'est ce qu'a apporté Alexandra à Simon, c'est phénoménal [...] Simon nage, crawl, ça éclabousse beaucoup, mais voilà, le dos, la brasse, c'est affiné comme techniques hein [...]. Là, il en fait avec Alexandra en ce moment, de la natation ».

Il insiste également sur l'effort économique que représente cette prise en charge :

« C'est un coût et on a la chance d'avoir des professions qui nous permettent d'avoir un petit peu de flexibilité sur ça. Mais ça représente un coût qui est assez important ».

Le cas d'Antoine montre aussi l'implication familiale pour éviter une rupture sportive après son abandon de la course à pied liée à la pression compétitive. Ses parents ont clairement indiqué que le sport était une activité non négociable :

« Après la course, je lui ai dit, écoute, Antoine, ok, tu veux arrêter la course, ok. On comprend, il n'y a pas de problème. Mais par contre, tu vas faire un autre sport. [...] le sport, c'est indispensable. »

La mère d'Antoine a pris des mesures concrètes, telles que choisir des activités proches du domicile familial, facilitant ainsi son autonomie :

« Il fait de l'équithérapie aussi. [...] il y va tout seul aussi. Parce que j'ai trouvé un endroit pas très loin de chez nous. Donc, il y va avec sa petite voiture, sans permis. »

Ces exemples montrent comment le soutien familial permet de maintenir la continuité sportive des jeunes ayant un TSA, malgré des difficultés vécues dans les environnements sportifs ordinaires.

2. Soutien familial, capacitisme et logique de classe

L'engagement familial dans la continuité sportive des jeunes avec TSA se comprend également au prisme de logiques sociales et économiques. Les familles disposant de ressources financières importantes ont plus facilement accès à des accompagnements spécialisés, confirmant l'analyse bourdieusienne (1979) du sport comme pratique valorisée par les classes aisées.

Dans le cas d'Antoine, ses parents considèrent le sport comme une obligation éducative :

« On ne lui a pas laissé de choix. On lui a dit... le sport, c'est indispensable. »

La mère de Noa exprime également ce type d'éthos familial où les pratiques sportives et musicales constituent une norme éducative forte :

« Mon mari a toujours fait du sport. [...] On a toujours éduqué nos enfants avec deux activités. C'était la musique et le sport ».

Enfin, l'expérience de Fabien, qui bénéficie dès son enfance de cours particuliers de natation, illustre clairement comment l'aisance financière familiale permet de surmonter les limites structurelles des apprentissages scolaires :

« Pour apprendre à nager, je lui ai donné des cours particuliers à la piscine. [...] À l'époque, on avait une piscine, et mon père aussi, donc c'était vraiment important qu'il sache faire le petit chien. »

Ces passages soulignent donc que la capacité à surmonter les ruptures de trajectoire sportive est étroitement liée à des logiques économiques et sociales, où le sport devient un marqueur de classe permettant d'atténuer les obstacles capacitistes rencontrés dans les clubs ordinaires.

3. Obstacles à l'inclusion sportive de Leïla : difficultés financières et discriminations

Le cas de Leïla met en évidence des barrières majeures à l'inclusion sportive liées à la précarité financière et à la discrimination institutionnelle. Sa mère souligne les surcoûts induits par la nécessité d'un accompagnement spécialisé :

« Par contre, là, c'est 30 euros la séance. Mais si elle était une personne normale, c'était 17 euros. Ah oui, donc c'est presque deux fois plus cher. »

Elle précise encore :

« Aucun centre sportif veut prendre votre enfant tant que vous n'avez pas pris un éducateur qui va l'accompagner. »

Toutefois, Leïla a bénéficié d'une expérience très positive dans l'association sportive de quartier « Ensembles », caractérisée par une véritable inclusion sociale et communautaire :

« Elle s'est éclatée. [...] Ils voulaient s'occuper de Leïla, ils la prenaient par la main... ils disaient, donnez le ballon à Leïla. »

Malheureusement, cette association inclusive a dû fermer à cause de pressions exercées par d'autres associations locales :

« Les deux éducateurs qu'il y avait, ils n'avaient pas de diplôme. Et du coup, les autres associations sportives qu'il y avait là-bas, ils ont mis leur veto, parce qu'en fait, ils leur piquaient un petit peu leurs jeunes. »

Ainsi, le cas de Leïla révèle la combinaison complexe entre les obstacles financiers et les dynamiques discriminatoires institutionnelles, exacerbant les difficultés pour les familles à maintenir une pratique sportive régulière pour leurs enfants.

4. Engagement associatif des parents, relations interpersonnelles et continuité sportive

L'engagement associatif des parents constitue un autre levier essentiel pour favoriser la participation sportive des jeunes ayant un TSA. La mère de Cédric, impliquée activement dans des associations telles que Sésame-Autisme et Halte Pouce, explique l'importance des réseaux qu'elle a construits :

« J'ai essayé de m'impliquer, j'étais impliquée très longtemps à Sésame-Autisme [...] À Halte Pouce aussi ».

Son engagement associatif lui a permis de développer des relations personnelles fortes avec d'autres parents d'enfants ayant un TSA, facilitant l'accès à des activités adaptées :

« Avec son copain, parce qu'ils étaient tout un groupe, Cédric a fait de la musique, initiée par un prof de musique à l'IME. En parlant avec la maman de ce copain, parce qu'on est devenues très amis entre parents, on allait faire des virées ensemble [...]. J'ai su qu'il était champion de France. »

Elle précise encore :

« Alain [...] entraîne trois jeunes. Mais qui a entraîné un copain à Cédric, Antoine, champion de France. »

Ces interactions associatives et personnelles ont ainsi contribué directement à l'intégration sportive réussie de Cédric, démontrant comment les engagements associatifs des parents peuvent devenir des facteurs clés d'une inclusion sportive effective et durable.

Ainsi, le soutien familial et social apparaît essentiel pour compenser les insuffisances des dispositifs sportifs ordinaires et permettre aux jeunes ayant un TSA de poursuivre leur engagement sportif. Cependant, ce soutien demeure étroitement lié aux ressources économiques, sociales et associatives dont disposent les familles, révélant ainsi les logiques de classe et les dynamiques capacitistes sous-jacentes à l'inclusion sportive actuelle.

C. Autonomie et sentiment d'appartenance : trouver sa « place » dans le sport

1. Autonomie et proximité des installations

La proximité géographique des installations sportives joue un rôle crucial dans l'autonomie et l'engagement sportif des jeunes ayant un TSA. Antoine souligne explicitement ce point en préférant la piscine proche de chez lui à Saint-Brès plutôt qu'à Montpellier :

« C'est plus près de chez moi, c'est pour ça. »

Sa mère précise l'importance de cette proximité pour son autonomie :

[En s'adressant à Antoine] « Et tu peux y aller tout seul... ça tombe bien... », [puis à l'enquêteur] « parce qu'Antoine, du coup, peut y aller tout seul aussi, donc ça, ça lui plaît bien. »

Ces extraits montrent que l'autonomie facilitée par une proximité géographique réduit l'anxiété liée aux déplacements, favorisant ainsi une meilleure implication et un bien-être accru lors de la pratique sportive. L'autonomie et la familiarité du lieu permettent de gérer les routines de manière apaisée, contribuant à la continuité des activités sportives.

2. Revendiquer un environnement adapté mais homogène : un paradoxe capacitiste ?

La recherche d'un environnement sportif adapté s'accompagne parfois d'une exigence implicite d'homogénéité des capacités physiques, cognitives et sociales. Cela génère une tension, voire un paradoxe capacitiste, où les jeunes ayant un TSA souhaitent un environnement bienveillant composé de pairs mais qui leur ressemblent étroitement.

Florent exprime clairement son malaise lorsqu'il est placé avec des personnes présentant des handicaps plus lourds que le sien :

« Moi, honnêtement, quand je me retrouve avec des personnes [...] à taux de handicap élevé, tout ça, c'est ce qui me stresse plus que tout, qui me rend malade [...]. Moi, ce que je dis, c'est [...] de faire plusieurs groupes, un qui est plus ouvert, avec des personnes qui comprennent mieux, qui n'ont pas un taux de handicap élevé d'autisme, et un groupe qui est plus renfermé. »

Ce témoignage met en avant son besoin d'un cadre homogène lui permettant des échanges faciles et fluides :

« Des gens ayant un TSA ouvert [...] et que ça ne soit pas des personnes renfermées avec qui je peux pas discuter [...]. »

Le cas de Laurence renforce cette idée : selon sa mère, Laurence ressent un véritable inconfort lorsqu'elle est en présence de jeunes avec des handicaps perçus comme plus importants que le sien :

« Elle a été scolarisée dans le milieu ordinaire longtemps et ça l'a tirée vers le haut. Et se retrouver avec des enfants qui sont très lourdement handicapés, ça, ça la gêne beaucoup. [...] elle veut pas être dans le même panier. »

Cette revendication d'une homogénéité relative met en lumière une tension entre la recherche d'une participation adaptée et un jugement implicite qui classe les handicaps, et en particulier le TSA, en termes de capacités.

3. Effet mobilisateur du sport adapté : un environnement épanouissant malgré la diversité des singularités

À l'inverse, certains témoignages montrent que le sport adapté peut aussi constituer un environnement très participatif, épanouissant, et ouvert à une diversité de singularités.

Par exemple, Diego participe au padel tennis adapté et s'y sent particulièrement à l'aise malgré la diversité des handicaps présents. Sa mère rapporte qu'il est totalement intégré, enthousiaste, et régulier dans sa participation :

« Quand j'arrive, je vois beaucoup de jeunes qui ont des handicaps lourds, donc je me dis, peut-être qu'il ne va pas s'intégrer [...]. Lui, ça ne lui pose aucun problème. Et il revient enthousiaste en me disant : 'c'est sympa'. »

4. La prise en compte des besoins et la primauté donnée au plaisir

L'approche inclusive d'Alain avec Didier, jeune ayant un TSA, illustre également cette capacité du sport adapté à créer un environnement favorable. Alain met en place un « sas » avec un karting à pédales pour assurer le bien-être préalable nécessaire à la participation sportive de Didier :

« C'est un sas [...] il est bien sur son karting, donc il est bien sur le stade et il adore venir sur le stade. »

Alain insiste sur l'importance de construire la relation et le plaisir avant de viser des objectifs sportifs précis, notamment après avoir vécu une expérience difficile avec Antoine dans le sport compétitif :

« L'erreur que j'ai faite, c'est que j'ai pas créé le lien avant de passer à l'objectif. [...] Avec eux, il faut créer un lien, un lien de confiance [...] et après on met l'objectif. »

Alain critique ainsi les approches pédagogiques centrées d'abord sur la performance, qui négligent le bien-être émotionnel des jeunes ayant un TSA :

« Il a été content pour ses parents parce qu'il avait toute sa famille [...] mais après il avait de la haine vis-à-vis de moi parce que je le poussais, je le forçais à faire les choses. »

Ce type de pédagogie relationnelle souligne l'importance d'adopter une approche individualisée, où les besoins émotionnels et relationnels priment sur les objectifs compétitifs. Alain conclut en affirmant :

« Il faut que le lien se crée d'abord... »

Cette réflexion met finalement en évidence que l'approche inclusive réellement efficace ne repose pas sur la normalisation ou sur la recherche d'une performance homogène, mais sur l'établissement préalable d'une relation sécurisante et adaptée aux singularités individuelles.

En définitive, la proximité géographique favorisant l'autonomie, la recherche parfois paradoxale d'un environnement homogène et adapté, ainsi que les expériences positives en sport adapté illustrent à quel point la participation et/ou l'inclusion sportive des jeunes avec un TSA doit reposer sur une compréhension fine de leurs besoins d'autonomie, de sécurité émotionnelle et de relation avant toute considération liée à la performance.

Conclusion : vers une participation et/ou inclusion non conditionnelle des jeunes ayant un TSA dans les pratiques sportives adaptées

Cette enquête ethnographique met en évidence les limites actuelles d'une participation et/ou inclusion souvent conditionnelle et capacitiste dans les activités physiques et sportives proposées aux jeunes ayant un TSA. Les résultats appellent clairement à repenser cette approche pour une participation et/ou inclusion authentiques, basées sur la reconnaissance des spécificités, des choix et aspirations individuels et du plaisir des jeunes.

Facteurs de rupture (freins) à la participation sportive :

1. Rigidité des structures et attentes capacitistes :

Les normes capacitistes et les attentes rigides sur les comportements ou performances représentent des freins majeurs. Souvent, les structures privilégient l'adaptation aux standards sportifs classiques, ignorant les besoins réels de plaisir et d'épanouissement des jeunes concernés.

2. Inadéquation des temporalités :

Les jeunes ayant un TSA présentent souvent un rapport singulier au temps, incompatible avec les rythmes normatifs des pratiques sportives classiques (transitions trop lentes, attentes prolongées), ce qui engendre stress, anxiété et désengagement.

3. Manque de personnalisation et de souplesse :

L'absence de flexibilité et d'adaptation aux besoins spécifiques individuels limite fortement l'engagement durable des jeunes dans les activités physiques. Les pratiques sportives adaptées restent souvent standardisées, entravant leur attractivité.

4. Attentes familiales et limites socio-économiques :

La capacité financière des familles et leurs attentes culturelles influencent fortement les possibilités d'accès à des pratiques sportives adaptées. Des ressources limitées constituent souvent un obstacle majeur à la participation des jeunes.

5. Dimensions intersectionnelles :

Même si cette dimension n'était pas centrale dans l'étude, des facteurs intersectionnels comme le genre, la classe sociale, ou l'origine ethnique peuvent influencer les trajectoires sportives des jeunes concernés.

6. Insuffisance et manque de variété des offres adaptées à proximité :

L'absence d'offres sportives diversifiées et accessibles près du domicile représente une barrière supplémentaire.

7. Manque de sensibilisation et d'accompagnement des pairs non concernés par l'autisme :

Cela limite les opportunités réelles d'inclusion sociale et accentue les risques d'exclusion implicite ou explicite.

Facteurs de continuité (leviers) à la participation sportive :

1. Flexibilité et personnalisation des activités :

Les pratiques sportives souples, centrées sur le bien-être et adaptées aux préférences individuelles des jeunes favorisent nettement leur engagement durable.

2. Rapport au plaisir :

Le plaisir constitue un levier essentiel, comme l'illustrent les pratiques sportives dénuées de pression compétitive, où l'expérience agréable est au cœur de la démarche sportive.

3. Accompagnement par des professionnels formés :

La présence d'éducateurs formés aux spécificités du TSA permet de créer des environnements sécurisants et bienveillants, favorisant l'engagement actif des jeunes.

4. **Accessibilité des structures sportives :**

La proximité géographique et l'accessibilité des installations sportives favorisent l'autonomie des jeunes, réduisant ainsi les sources d'anxiété liées aux déplacements et renforçant leur implication.

5. **Variété de l'offre sportive pour favoriser le choix et l'autonomie :**

Des offres diversifiées permettent aux jeunes de choisir des activités en fonction de leurs intérêts spécifiques et de leurs capacités.

6. **Développement d'offres sportives en dehors des institutions :**

La disponibilité d'activités physiques adaptées hors des cadres institutionnels traditionnels permet d'élargir les possibilités et de répondre à des besoins plus variés.

7. **Soutien financier des initiatives inclusives :**

Le financement suffisant des initiatives sportives inclusives permettrait d'assurer un encadrement adéquat sans que les surcoûts soient répercutés sur les familles.

8. **Environnements sécurisés et compréhensifs :**

La création d'espaces sans jugement, respectueux du rythme individuel des jeunes, favorise leur participation active et durable dans les activités sportives.

Modélisation systémique des freins et leviers à la participation sportive :

Cette recherche propose enfin une modélisation systémique des facteurs de rupture et de continuité dans les trajectoires sportives des jeunes ayant un TSA, intégrant quatre dimensions principales :

- **Facteur politique (transversal) :**

Les politiques publiques influencent directement la nature et l'accessibilité des pratiques sportives adaptées. Des politiques adéquates et un financement adapté conditionnent fortement la réussite des dispositifs inclusifs.

- **Facteurs environnementaux :**

L'accessibilité géographique des structures et la diversité des offres locales jouent un rôle déterminant dans l'engagement sportif des jeunes ayant un TSA.

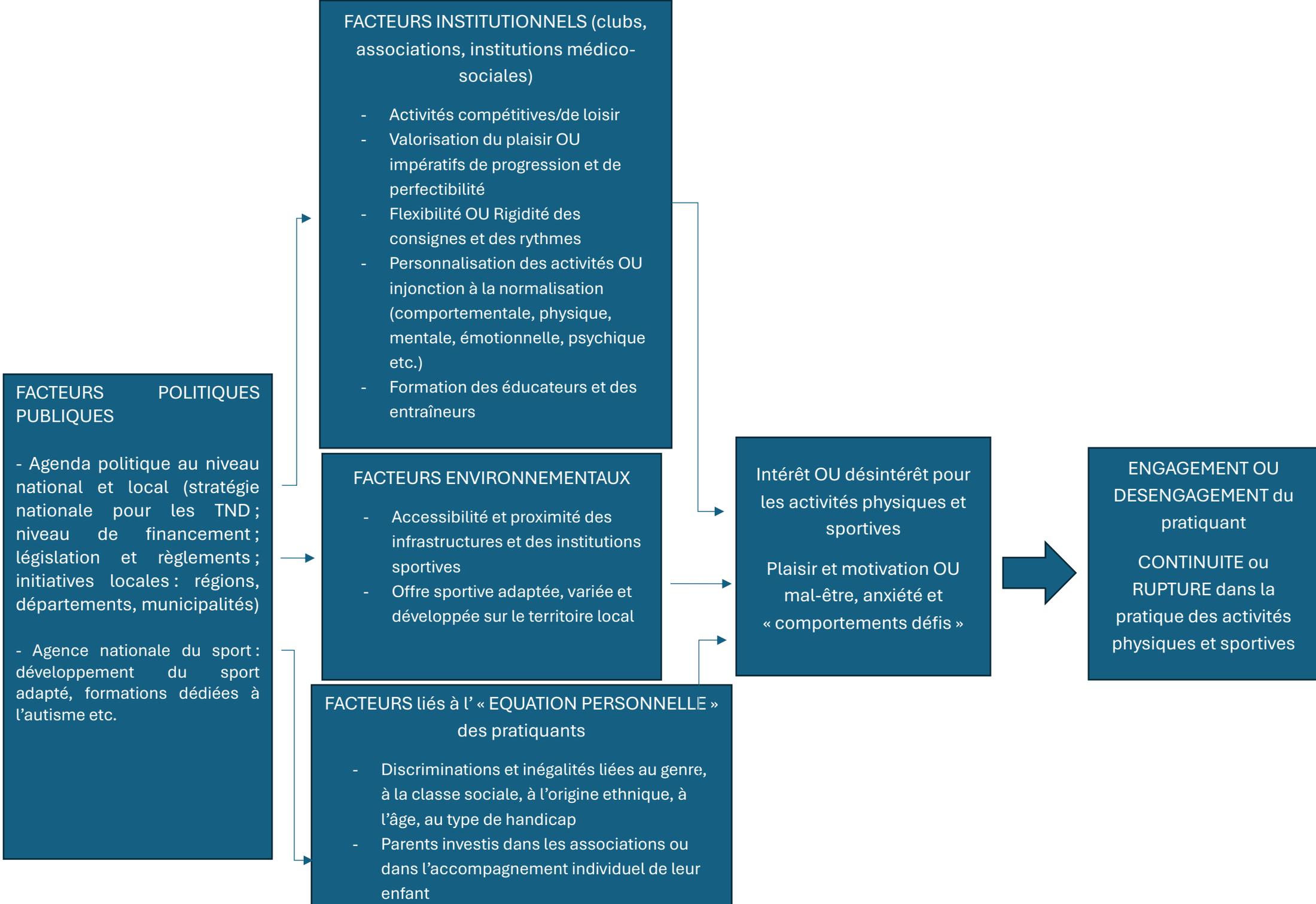
- **Facteurs institutionnels :**

Les attentes capacitistes et la formation des éducateurs constituent des facteurs critiques pour la participation et/ou inclusion réelles et efficaces des jeunes concernés.

- **Équation personnelle des jeunes :**

Les caractéristiques individuelles (genre, classe sociale, type de handicap) interagissent avec les facteurs institutionnels et environnementaux, influençant directement leur vécu sportif et leur participation.

L'influence du capacitisme apparaît quant à elle transversale, affectant tous ces facteurs et constituant un frein majeur à une participation et/ou inclusion effectives.



Facteurs de continuité et de rupture des trajectoires sportives des jeunes ayant un TSA

Recommandations pour des pratiques sportives adaptées favorisant une meilleure participation des jeunes ayant un TSA :

Afin de favoriser une meilleure participation sportive des jeunes ayant un TSA, les recommandations suivantes, issues des résultats de l'enquête, sont proposées :

1. Approche centrée sur le plaisir et le bien-être :

Concevoir des activités centrées avant tout sur le plaisir et non sur la performance, permettant à chaque jeune de participer selon ses envies et ses capacités réelles.

2. Temporalité flexible et adaptée :

Intégrer une gestion flexible du temps et des activités, permettant aux jeunes de naviguer selon leur propre rythme, réduisant ainsi l'anxiété liée aux attentes prolongées.

3. Participation active des jeunes et des familles :

Impliquer directement les jeunes et leurs familles dans la co-conception des activités afin de garantir la prise en compte effective de leurs besoins et préférences.

4. Formation approfondie des éducateurs :

Renforcer les formations destinées aux éducateurs, en mettant l'accent sur la diversité des profils et en évitant les logiques capacitistes, afin de mieux répondre aux besoins réels des jeunes.

5. Participation sociale, intégration communautaire et autonomie des jeunes :

Il s'agit de favoriser des activités impliquant les familles, les pairs non-autistes et les communautés locales, dans une perspective de renforcement de la participation sociale au-delà du seul cadre de l'adaptation sportive. Par ailleurs, il est essentiel de proposer également des temps d'interaction entre pairs, sans la présence des parents, afin de soutenir, comme pour tout adolescent — qu'il soit autiste ou non —, le développement de l'autonomie, la construction de relations sociales autonomes et l'accès à des espaces d'expression personnelle, indispensables à la structuration identitaire.

6. Politiques publiques inclusives et non capacitistes :

Soutenir des politiques publiques adaptées et inclusives, avec un financement approprié, afin d'assurer la pérennité et la diversité des activités sportives adaptées aux jeunes ayant un TSA.

Ces pistes de réflexion visent à créer des espaces sportifs authentiquement inclusifs, où la diversité des profils est valorisée et où l'épanouissement personnel prime sur la conformité aux normes dominantes. L'objectif final est de reconnaître le TSA non pas comme une différence à corriger, mais comme une diversité à accueillir pleinement dans la sphère sportive.

Bibliographie :

- Beldame, Y., Lantz, E., & Marcellini, A. (2016). *Expériences et effets biographiques du sport adapté de haut niveau. Étude de trajectoires sportives et professionnelles d'athlètes catégorisés comme ayant une déficience intellectuelle*. *Alter*, 10(3), 248-262. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2016.03.002>
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction : Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Campbell, F.K. (2014). *Ableism as Transformative Practice* in C. Cocker and T. Hafford Letchfield (eds). *Rethinking Anti-Discriminatory and Anti-Opressive Theories for Social Work Practice*, Palgrave, pp. 78-92, 2014.
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of Ableism: The Production of Disability and Abledness*. Palgrave Macmillan.
- Connolly, M. (2013). *Exploring diversity in adapted physical activity*.
- Goodley, D. (2017). *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*. SAGE Publications.
- Goodley, D. (2014). *Disability Studies: Theorising Disableism and Ableism*. Routledge.
- Grenier, M., & Giese, M. (2022). *Ableism within Adapted/Physical Education Teacher Education: Implications for Practice*. Dans M. Connolly et M. Grenier (Eds.), *Reflexivity and Change in Adaptive Physical Activity*. Routledge.
- Haegele, J. A., Holland, S. K., Wilson, W. J., Maher, A. J., Kirk, T. N., & Mason, A. (2023). *Universal design for learning in physical education: Overview and critical reflection*. *European Physical Education Review*, 30(2), 250-264. <https://doi.org/10.1177/1356336X231202658>
- Howe, D. (2011). *Cyborg and Supercrip: The Paralympics Technology and the (Dis)empowerment of Disabled Athletes*. *Sociology*, 45(5), 868-882.
- Howe, D. (2008). *The Cultural Politics of the Paralympic Movement: Through an Anthropological Lens*. Routledge.
- Jeanes, R., Spaaij, R., Magee, J., Farquharson, K., Gorman, S., Lusher, D. (2018). 'Yes we are inclusive': Examining provision for young people with disabilities in community sport clubs, *Sport Management Review*, Volume 21, Issue 1, 2018, Pages 38-50, ISSN 1441-3523, <https://doi.org/10.1016/j.smr.2017.04.001>.

- McRuer, R. (2018). *Crip Times: Disability, Globalization, and Resistance*. New York University Press.
- Passeron, J-C. et Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS).
- Schalk, S. (2018). *Bodyminds Reimagined: (Dis)ability, Race, and Gender in Black Women's Speculative Fiction*. Duke University Press.
- Silva, C. F., & Howe, P. D. (2022). *Dis/ability Sport for "All"*. In M. A. C. Da Costa, J. M. Coelho, & M. A. Leitão (Eds.), *Reflexivity and Change in Adaptive Physical Activity: Overcoming Hubris* (pp. 129-145). Routledge.
- Smith, B., & Sparkes, A. C. (2012). *Narrative analysis in sport and physical culture*. Routledge.
- Smith, B., & Sparkes, A. C. (2005). *Men, sport, spinal cord injury and narratives of hope*. *Social Science & Medicine*, 61(5), 1095-1105.
- Titchkosky, T. (2011). *The Question of Access: Disability, Space, Meaning*. University of Toronto Press.
- Titchkosky, T. (2003). *Disability, Self, and Society*. University of Toronto Press.
- Townsend, R., & Cushion, C. (2022). *Understanding disability and cultural (re)production: An ethnography of coaching practice in high performance disability sport*. *Sociology*, 56(1), 1-17.