



HAL
open science

En piste pour l'inclusion

Thibault Kuehn

► **To cite this version:**

| Thibault Kuehn. En piste pour l'inclusion. Education. 2010. dumas-00690381

HAL Id: dumas-00690381

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00690381>

Submitted on 23 Apr 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

KUEHN Thibaut
Professeur d'EPS au collège d'Hucqueliers
Mémoire professionnel 2CA-SH option D



EN PISTE POUR L'INCLUSION



IUFM 59-62 - Villeneuve d'Ascq



000000188848

2009 / 2010



CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Ecole interne de l'Université d'Artois
D'une part

et
Mme Melle M. KUEHN
né(e) le 25/02/1984
à HAZEBROUCK
d'autre part.

Objet du présent contrat :
Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé
dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme
« auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré
Mme Melle M. KUEHN

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est 2 EN PISTE POUR L'INCLUSION

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit
obligatoirement être déposé à la médiathèque du centre IUFM dans lequel le mémoire professionnel a été
préparé. L'existence de cette œuvre pourra être librement signalée par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, y compris
au moyen d'un court résumé, sur tout document de toute forme technique et selon toute diffusion.

ARTICLE 2 : L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre 3:

Table with 2 columns: OUI, NON. Rows include: Consultation sur place, Diffusion par intranet, Diffusion par intranet et extranet, Diffusion par intranet, extranet et internet, Prêt, Prêt entre bibliothèques. The OUI column is crossed out with a large X.

ARTICLE 3 : l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le
nom de l'auteur.
L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire
usage de ce droit de diffusion.
La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au
bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à
l'égard des tiers.
De même, l'auteur demeure responsable du contenu de son œuvre.

ARTICLE 5 : L'auteur pourra à tout moment retirer l'autorisation de diffusion donnée par lui, à charge pour lui
d'en aviser le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de réception.

1 Rayer la mention inutile et compléter.
2 Compléter.
3 Compléter le tableau

L'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage alors à modifier les conditions de consultation de l'œuvre dans les meilleurs délais.

ARTICLE 6 : Les autorisations de diffusion données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais n'ont aucun caractère exclusif et l'auteur conserve toutes les autres possibilités de diffusion de l'œuvre.

ARTICLE 7 : Les autorisations données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais valent tant pour lui que pour tout établissement à caractère universitaire ou administratif qui lui serait substitué.

ARTICLE 8 : L'auteur conserve l'intégralité des droits qui sont les siens en matière d'autres diffusions de ce travail ; en cas de diffusion à son initiative sans l'accord express de l'IUFM Nord Pas-de-Calais, la responsabilité de l'établissement ne saurait être engagée.

Fait à Villeneuve d'Ascq, le 2010/04/10

Le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais
et par délégation la Responsable de la formation ASH

L'auteur⁴,


Marie-Claude LECOCQ



⁴ Signer.

TABLE DES MATIERES

<u>INTRODUCTION</u>	2
<u>1^E PARTIE</u>	6
PRESENTATION DE L'UPI ET DES ELEVES A BESOINS PARTICULIERS	
<u>2^E PARTIE</u>	13
MON CADRE THEORIQUE ET SES APPLICATIONS POUR LA CLASSE	
<u>3^E PARTIE</u>	22
LE CYCLE DE CIRQUE EN INCLUSION INDIVIDUELLE	
<u>CONCLUSION</u>	32

ANNEXE 1 : LES PROJETS INDIVIDUALISES DE STEVE, AUDREY ET HELENA

ANNEXE 2 : LE PROJET DE CLASSE DE LA SIXIEME A

ANNEXE 3 : LE PROJET DE CYCLE CIRQUE

ANNEXE 4 : LA FICHE REMEDIATION ET LES EMOTICONES D'AUDREY

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

« *Les gens ont quelque chose en commun : ils sont tous différents.* » selon Robert Zend, écrivain et poète hongrois. Ce qui est une problématique en soi, et qui introduit la dialectique entre uniformiser et différencier. Pour Philippe Meirieu¹, « *différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité* ».

L'important à mon sens constitue de toujours mettre en tension la différenciation des pratiques pédagogiques adaptée aux besoins éducatifs particuliers des élèves d'une part, et le souci d'inclusion par une prise en compte sociale et scolaire de l'enfant. J'ai appréhendé cela comme une réflexion sur un continuum dont toute la difficulté consiste à se situer sur les deux pôles à la fois. Le double enjeu est de « l'intégrer » socialement dans le Collège et de réussir des apprentissages avec lui sans l'isoler de l'entité sociale que peut être le groupe classe.

En tant que jeune professeur d'Education Physique et Sportive, ma réflexion concernant cette problématique n'en est qu'à son prélude, et c'est en partie pour trouver des réponses à cette question que la formation 2CA-SH m'a attiré. De plus, j'exerce dans un collège rural à Hucqueliers, dans lequel se crée cette année, une Unité Pédagogique d'Intégration (UPI) accueillant des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives. Impliqué au côté du chef d'établissement et de quelques collègues pour obtenir sa création, je bénéficie d'une expérience du dispositif au collège de Saint-Etienne au Mont. Volontaire, j'ai obtenu la responsabilité de professeur principal de la classe de sixième A, qui accueille trois élèves affectés à l'UPI.

L'origine de cet intérêt pour le handicap n'est pas neuve chez moi puisque j'y ai été confronté très tôt avec un père, rééducateur maître G, et une mère monitrice-éducatrice à l'IME. Je ne comprenais pas, étant plus jeune, pourquoi les élèves de maman ne pouvaient pas aller à l'école avec moi, même si je sentais bien qu'ils étaient un peu différents... Chaque nouvelle rencontre avec eux était riche en émotions, avec notamment les jeunes enfants trisomiques très affectueux et semblant « surdoués » dans la relation sociale, avec une empathie supérieure à la normale.

¹ Meirieu Philippe, « Apprendre, oui mais comment ? », 1987

Plus récemment, j'ai repris depuis l'année dernière l'organisation d'une course avec les élèves de l'IME d'Hucqueliers dans le cadre du cross du collège. La première formule pour les plus jeunes a consisté à courir en partenariat avec un(e) élève d'une classe de quatrième qui s'est échauffé(e) avec un élève de l'IME, et l'a accompagné tout le long du parcours. Ce fut un très beau moment très apprécié par les différents partis. Afin de témoigner de leur satisfaction, chacun d'entre eux a confectionné un petit dessin qu'il a fait parvenir à son « tuteur » pour le remercier. La deuxième formule intégrait des coureurs de la même classe d'âge que les collégiens dans des relais, et l'expérience a également été concluante. Cet exemple m'a conforté dans le choix que j'avais fait d'être vecteur de l'inclusion d'élèves en situation de handicap. J'aime à dire, en m'inspirant d'une formulation d'Alain Hébrard², qu'il faut faire de ces enfants a priori entièrement à part, des élèves à part entière.

La loi du 11/02/2005 sur le handicap apporte à ce titre, une décision à forte symbolique avec l'inscription dans un établissement scolaire de référence situé le plus proche de son domicile et qui n'est pas pour autant son établissement d'accueil, mais qui devrait faciliter les possibilités d'intégration pour les publics handicapés. L'optique de ma spécialisation est d'accéder aux compétences décrites en annexe I du BO spécial n°4 du 26/02/2004 relatives à la connaissance de l'environnement du champ du handicap, de son implication socio-culturelle et des attitudes réflexives et critiques à adopter par rapport à la mise en place de ma pratique professionnelle.

Cela soulève bien évidemment un questionnement large :

- Quel environnement est le plus profitable aux élèves en termes d' « intégration » ou d' « inclusion » dans la classe ? Comment organiser leur emploi du temps ?
- Comment veiller au double objectif d'apprentissage et de socialisation au sein de la classe pour 27 élèves simultanément ?
- Comment faire en sorte que mes situations soient faisables du point de vue des aptitudes des élèves ? De leurs fonctions ? De leurs capacités ?, De leurs vécus ? Et comment rendre mes choix de contenus intéressants et dignes d'intérêt pour tous mes élèves ?

² Hébrard Alain, « L'Education Physique et Sportive. Réflexion et perspective. Paris, Editions Revue EPS / STAPS

Par rapport à ces champs de questionnement, j'articulerai ma réponse en trois parties correspondant à trois niveaux différents de prise en compte de l'élève: un premier pôle large de l'institution, de l'élève dans le collège et de son vécu, un second plus restreint de l'élève dans la classe de 6eA, pendant les cours d'EPS ou les heures de vie de classe, et un troisième niveau plus précis concernant l'élève au cours d'un cycle de cirque.

Chacun de ces environnements doit être pensé en quatre questions bien précises et ordonnées :

- la question du SENS qui est, selon moi, la base de toute activité à travers des attraits motivationnels, des caractéristiques intéressantes en lien avec leur imaginaire et leurs représentations mentales et qui les poussent à agir (fantasmatique),
- la question suivante étroitement liée à la bonne marche de la première est celle de l'ACCESSIBILITE, en essayant de trouver des situations qui soient en décalage optimal avec les possibilités des élèves tant sur le plan cognitif que social (faisable),
- la troisième question qui est la médiation des deux indicateurs précédents et les rend opérationnels, est celle des REGLES mises en place afin de formaliser la structuration spatio-temporelle qui organise les élèves (fonctionnel),
- et lorsque nous avons répondu aux trois questions, il reste une règle d'or en matière d'adaptation, c'est le FEED-BACK par rapport aux trois premières questions et qui va nourrir en permanence la connaissance de l'élève et de son environnement.

Je dois donc garder à l'esprit ma règle des « 4 F » : **fantasmatique, faisable, fonctionnel, et feed-back**. Mais la liste des « f » pourrait ne pas s'arrêter là en y ajoutant : fiable, fidèle, favorisant, fédérateur, fertile, féérique, ficelé, fléché, flexible, florissant, fondamental, formateur et fraternel.

Mon mémoire aura donc pour but de m'interroger sur la problématique suivante :

Comment rendre l'environnement intéressant, accessible, structuré et évolutif par rapport aux besoins particuliers d'Audrey, Hélène et Steve afin qu'ils aient un vécu corporel commun avec leurs camarades ?

Ma réflexion sera largement orientée par les trois unités de formation présentées au BO spécial n°4 du 26/02/2004 et permettant l'acquisition de « compétences nécessaires à l'exercice auprès d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap » : les pratiques professionnelles prenant en compte les données de l'environnement familial, scolaire et social (UF3) ; les pratiques professionnelles au sein d'une équipe pluri-catégorielle (UF2) ; les pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins éducatifs particuliers des élèves (UF1).

Ainsi, dans une première partie, à partir d'une interrogation conceptuelle sur l'ambivalence de l'intégration et de l'inclusion, je me positionnerai pour exposer la mise en place du fonctionnement du dispositif UPI et me centrerai enfin sur les caractéristiques d'Audrey, Hélène et Steve.

Puis, dans une deuxième partie, je tenterai d'articuler le cadre théorique de Gilles Bui-Xuân avec ma conception de l'inclusion, mon fonctionnement en EPS, les caractéristiques de la classe de sixième A et les besoins particuliers des élèves de l'UPI, en l'illustrant par des situations concrètes pendant des séances de vie de classe ou d'EPS.

Dans une troisième partie, à travers une réflexion sur les relations entre l'EPS et les troubles des fonctions cognitives, je présenterai en quoi mon cycle de cirque cherche à donner du sens aux élèves et à s'adapter à leurs besoins particuliers, par des règles de fonctionnement.

La conclusion reprendra les pistes de réponse par rapport à la question centrale et posera les limites et les perspectives de cette réflexion.

1^o PARTIE : Dans cette première partie, interrogeons nous sur l'ambivalence des concepts d'intégration et d'inclusion, pour mieux se positionner par rapport à la mise en place du fonctionnement du dispositif UPI, avant de cibler les besoins particuliers des élèves, à travers une présentation succincte de chacun d'entre eux.

Tout d'abord, je me suis beaucoup intéressé à l'évolution récente du vocable dans le champ du handicap, au travers de la lecture attentive de deux revues RELIANCE³ : est-ce un décalage ou une coquetterie linguistique ? Le rapport Lachaud (2003) attire ainsi notre attention sur le fait qu' « *il n'est pas concevable qu'un individu ait besoin d'intégrer la communauté nationale sauf à être étranger* ».

Et si cela ne va pas de soi, c'est d'après Memmi parce que le handicap est « *le signe d'autre chose et renvoie à un autre sens* » : à des réponses magiques, mythiques, religieuses ou imaginaires. Or, si l'on y réfléchit bien, l'Homme est dépendant à tous égards et « *le handicap doit être abordé en considérant tout l'homme et tous les hommes* »⁴.

Et pourtant, la plupart de mes collègues sont persuadés que, pour accueillir des élèves en UPI, une formation était indispensable car, nécessitant des savoirs et compétences spécifiques mettant en œuvre des connaissances de type prêt-à-porter : une difficulté a sa solution standardisée. Il est vrai, que moi-même, j'étais un peu bercé par cette illusion en me disant que ça irait mieux avec la formation 2-CA-SH. Et en fait, ce n'est pas si simple... « *La spécificité propre à l'éducation spécialisée est un leurre. Autrement dit, il n'existe pas de prêt-à-porter éducatif, ni pour les élèves dits en difficulté ou reconnus porteurs de handicap, ni pour les autres.* »⁵

A fortiori, ce changement de terminologie constitue une bascule du modèle médical et sa vision stricte du diagnostic, de l'anatomie et du fonctionnalisme, au modèle de la prise en compte de l'interaction entre la personne, les capacités et incapacités, les habitudes à fonctionner dans l'environnement.

³ Revue Reliance n°16, « Ecole : comment passer de l'intégration à l'inclusion ? », éditions Eres, Juin 2005 et Revue Reliance n°22, « Education inclusive, enjeux et perspectives », éditions Eres, décembre 2006.

⁴ Poizat Denis, « Nos sociétés font appel à des réponses magiques. Entretien avec Albert Memmi », p.9-12 in Revue Reliance n°16.

⁵ *Education inclusive : du prêt-à-porter éducatif à la culture sur-mesure* in « La nouvelle Revue de l'AIS n°30, 2005

Par conséquent, Lapeyre préconise d'accueillir l'enfant pour « *lui offrir de faire l'expérience de lui-même et des autres dans une aventure obligée, celle de la nature humaine* », si bien que chacun a sa place à l'école « *moins pour s'y intégrer, que pour grandir et déployer son humanité* »⁶.

Nous voyons ainsi l'importance sociale de l'accueil d'élèves dans une UPI et c'est une des raisons pour lesquelles Madame la Principale du collège, conseillée par l'Inspecteur ASH, a insisté pour que les élèves accueillis démarrent leur scolarité dans leur classe de référence (la sixième A) dont j'ai la chance d'être le professeur principal.

Il convient maintenant de s'atteler à une présentation succincte du dispositif UPI à travers ses principaux acteurs :

- l'enseignant spécialisé, M. Florent Plet, ancien maître E, pour qui la nomination au Collège allait consister sa première expérience du second degré, ce qui a nécessité un temps d'adaptation et de prise de marques.
- l'Auxiliaire de Vie Scolaire collectif, M. Simon Wacquet, titulaire d'une licence STAPS et pour qui c'est une première expérience.
- la responsable administratif, Madame Hénot, la Principale du Collège, dont le retour en janvier, a « boosté » le fonctionnement de l'UPI.
- l'équipe éducative de la classe de sixième A, qui a démontré beaucoup de bonne volonté pour accueillir les élèves dans la classe, et quelques réticences, notamment sur l'évaluation des élèves concernés.
- les autres enseignants du Collège qui se sont inscrits nombreux à la Formation Initiative Locale (FIL), démontrant leur intérêt.

Les élèves sont inclus à temps complet, en arts plastiques, en musique, en SVT, en histoire-géographie et en EPS. Ils sont inclus à temps partiel en mathématiques et en français. Enfin, ils bénéficient d'un cours particulier en anglais. Lorsqu'ils ne sont pas inclus en classe, ils se rendent dans une salle qui leur est attribuée avec l'enseignant spécialisé et l'AVS pour y effectuer de la remédiation.

⁶ Lapeyre Michel, « L'école inclusive peut-elle réussir là où l'intégration échoue ? », p.36-42 in Revue Reliance n°16

L'institution offre la possibilité de **régulation**, avec la possibilité de faire évoluer le dispositif en concertation avec les élèves et les partenaires de l'équipe éducative. A ce propos, la concertation entre les membres de l'équipe éducative a été défaillante jusque l'organisation de la FIL à la fin du mois de février. En effet, les initiatives étaient l'œuvre d'implications individuelles éparses sans être reliées par des objectifs directeurs comme un projet individualisé opérationnel. A partir du mois de mars, des réunions hebdomadaires de concertation ont corrigé cet écueil.

Néanmoins, jusqu'aux vacances de février, l'emploi du temps des élèves a été d'une grande stabilité, facilitant leurs repères et leur acclimatation au Collège. Leur participation à des clubs, à l'accompagnement éducatif ou à l'UNSS témoigne que leur statut d'élève « à part entière » est acquis. Ils ont des camarades dans la cour de récréation et ne sont même pas identifiés comme différents par les élèves d'autres niveaux de classe du collège ! Nous avons donc les moyens de rendre **accessible** l'environnement au niveau institutionnel et de répondre à cet enjeu.

Egalement, chez tous les élèves que nous accueillons et leurs parents, j'ai pu ressentir dans les Equipes de Suivi de Scolarisation (ESS), la puissance **fantasmatique** que peut représenter le collège, et le fait d'être collégien. Même si l'on peut émettre quelques réserves par rapport au fait que les enfants ont parfois du mal à se situer et à se positionner par rapport au reste de leurs camarades, cette confusion est largement compensée par le bien-être au quotidien d'être au Collège et le bonheur des parents.

L'inclusion trouve donc sa légitimité, et nous retiendrons la définition de Gossot qui la centre sur « *l'analyse des potentialités et des besoins du sujet en situation de handicap* » pour « *viser l'adaptation de l'environnement et la participation des différents acteurs pour que tout sujet, quel que soit son handicap, ait sa place parmi les pairs dans tous les lieux de la vie sociale ou privée* »⁷. Puisque ce sont les conditions qui créent l'incapacité, tout l'enjeu de notre intervention sera d'agir sur l'interaction individu / environnement pour rendre le milieu accessible à tous en jouant sur les multiples combinaisons de possibilités favorisant des réponses adaptées.

⁷ Gossot Bernard, « La France vers un système inclusif ? », p.31-33 in Revue Reliance n°16

La question qui se pose précisément désormais est de savoir comment organiser la mise en relation entre l'élève arrivant à l'UPI et l'environnement du collège. Selon Winnicot⁸, pour aller de soi à l'autre, des « *espaces culturels et sociaux* » sont à imaginer. Son travail a d'ailleurs été guidé par une interrogation permanente sur l'aménagement d'un espace commun entre l'autre et lui. Il raisonne en termes de tension entre le « *monde du dedans* » relatif au désir et au sujet inconscient, et le « *monde du dehors* » concernant la trame socio-familiale au travers d'un sujet social. Il développe l'hypothèse que « *le psychique s'étaye aussi bien sur le biologique que sur le social, sur le corps autant que sur le langage* »⁹.

Et de la qualité des échanges entre le dedans et le dehors dépend l'expérience culturelle qui nous intéressera tout particulièrement puisque notre problématique se penche sur le cadre, le lieu commun permettant une mise en relation avec des personnes et des objets. Dans un axe du projet d'établissement, l'ouverture culturelle est ainsi prônée et mise en œuvre à travers l'accompagnement éducatif proposé aux classes de sixième, de nombreux clubs ou encore l'Association Sportive du Collège. Ces dispositifs viendront compléter et enrichir les expériences vécues en classe dans les différents cours, et ainsi structurer la scolarité de nos élèves afin de rendre l'environnement **fonctionnel**.

C'est pourquoi je me suis donc posé la question du « système de valeurs incorporées » qui faisait fonctionner mes trois élèves de l'UPI pour décliner des besoins éducatifs particuliers. Ce travail a bien sûr été mené en concertation avec mes collègues (notamment Madame Blandine Drain qui passe également le 2CA-SH) et l'enseignant spécialisé. Une fois ces derniers identifiés, je pourrais proposer des **feed-back** qui joueront le rôle de « *décodeurs* » rendant faisable, fonctionnelle, fantasmatique et interactive, les situations que je mets en place.

Le cours de Patrice Nagel¹⁰ sur la démarche de l'enseignant spécialisé pour cibler des besoins particuliers, nous a présenté 24 points d'ancrage qui sont autant de domaines à interroger pour comprendre pourquoi l'élève agit de telle ou telle

⁸ Winnicot, Donald Woods, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris. Gallimard, 1975.

⁹ Sirota André, « De Wallon à Winnicot » in Revue « Vers l'éducation nouvelle » des CEMEA n°504, avril 2002.

¹⁰ Cours 2CA-SH de Patrice Nagel du 08/03/10 sur « Les démarches de l'enseignant spécialisé »

manière. Nous nous appuyerons ainsi sur ces différents aspects pour la présentation d'Audrey, Hélène et Steve, les trois élèves accueillis dans le cadre de l'UPI.

L'enseignante d'histoire-géographie, Mme Drain, et moi-même avons collecté autant d'informations que possible à partir des comptes-rendus des E.S.S. auxquelles nous avons assisté, des réunions parents-professeurs, d'un rendez-vous avec l'enseignant référent, des réunions d'équipe éducative et des apports de l'enseignant spécialisé. A partir de ces données, nous avons tenté d'élaborer un profil le plus précis possible pour chaque élève reprenant notamment son parcours familial, son parcours scolaire, les difficultés observées à l'école primaire, les attitudes et comportements, les difficultés et les progrès scolaires, les besoins éducatifs particuliers définis et les moyens d'action mis en place. Pour des raisons pratiques nous invitons le lecteur à prendre connaissance de ces profils en **Annexe1**. Ne seront ici développés que des éléments d'analyse contextualisés en EPS par rapport aux besoins éducatifs particuliers ciblés et en lien avec mes projets individualisés :

- AUDREY

Les informations à ma disposition concernant son passage à l'école primaire me mettaient en garde sur le fait qu'Audrey n'aimait pas le sport et refusait de pratiquer avec ses camarades. Pourtant, d'emblée, j'ai fait un constat différent remarquant dans le cycle de demi-fond, sa bonne humeur et son entrain pour passer dans les premières à l'échauffement, les rougeurs à la fin des courses.

Par contre, les premières difficultés d'Audrey sont intervenues dans les activités collectives pour jouer avec ses camarades. Si elle ne se trouvait pas avec Hélène, elle démissionnait en se mettant sur le côté. Son rapport à l'activité physique est également fragile dès lors qu'elle n'est plus en réussite. Ma présence ou celle de l'AVS devient alors indispensable pour la remobiliser. Et puis, des inhibitions fortes liées au rapport au corps étaient présentes : elle se fermait complètement dans l'atelier acrosport lorsqu'elle devait monter sur un camarade et dans les premiers jeux de lutte pour entrer dans le contact. Un temps d'observation pour voir ses camarades prendre du plaisir l'ont fait évoluer de façon spectaculaire et se transformer à ces niveaux.

Mes deux priorités en EPS qui recouvrent ses besoins éducatifs particuliers et correspondent à deux projets individualisés successifs :

- réussir à jouer avec tous ses camarades, avec l'objectif d'utiliser le tutorat ou des élèves « ressources » pour encadrer Audrey dans le jeu et faire en sorte qu'elle se sente à l'aise avec ses camarades.
- persévérer et répéter les actions dans lesquelles elle est en difficulté avec pour objectif de rechercher des situations dans lesquelles Audrey est en réussite pour l'accrocher à l'activité puis complexifier très progressivement.

- HELENA

Je n'avais que peu d'informations sur le rapport à l'activité physique d'Hélène et je me suis rendu compte que, sans y prêter une attention particulière, on aurait pu penser que ses difficultés n'altéraient en rien son fonctionnement en EPS. Elle avait développé des stratégies d'imitation de ses camarades qui pouvaient laisser penser qu'elle avait tout compris, d'autant plus que dans les questions de contrôle, Hélène répondait systématiquement « oui » avec un grand sourire.

C'est finalement dans les rôles d'observateur, d'arbitre ou de coach que l'on s'aperçoit de ses difficultés importantes. Alors qu'elle assure avoir compris et ne pas avoir besoin d'aide, elle n'est par exemple pas capable d'annoncer, en tennis de table, qui a marqué le point et pourquoi, ou encore de donner le score par rapport aux annonces de l'arbitre. Elle apprécie les activités physiques et sportives pratiquées pour lesquelles elle fait preuve d'une grande capacité d'adaptation pour ne pas être stigmatisée. Elle n'ose pas dire si elle ne comprend pas et s'exprime très peu (ne répond qu'aux questions fermées).

Mes deux priorités successives ont été :

- organiser des situations favorisant la communication orale avec pour objectif de rechercher des interactions dans chaque séance avec ses camarades, l'AVS ou moi-même pour vérifier sa compréhension des consignes et du travail à effectuer par de la verbalisation à travers des questions plus ouvertes.

- travailler la confiance en soi en opérationnalisant ses procédures afin qu'elle prenne conscience des moyens qu'elle met en œuvre pour arriver à décider et en favorisant la capacité d'initiative pour réduire l'imitation.

- STEVE

A son arrivée, il a eu plus de facilités à s'adapter que ses camarades, ayant connu le collège de Montreuil en SEGPA. Il a tout de suite réussi à se faire de nombreux camarades dans la classe et dans l'établissement et a impressionné par sa débrouillardise. Il a un surpoids qui ne lui pose aucun problème d'image et éprouve du plaisir dans l'activité physique avec de grandes difficultés à se canaliser sur un jeu sans dévier de l'activité demandée.

Steve éprouve de grandes difficultés à maintenir son attention dans les situations. Il n'est pas très courageux dans l'effort physique si ce n'est pas une activité qui lui plaît. Sa capacité de concentration est extrêmement limitée et il s'arrête très souvent en cours de jeu. Il a la caractéristique de « zapper » facilement, corrélée à une forme de « toute puissance » et il a été nécessaire de faire un gros travail sur les règles avec quelques situations pour le faire sortir de sa logique, tout en gonflant sa pompe narcissique dès qu'il réussissait à se décentrer.

Mes deux priorités ont été :

- enrichir sa pratique en lui proposant des dispositifs de pratique volontaire sur des temps plus courts de pratique (1h) qui correspondent davantage à ses dispositions. Cet objectif a été atteint avec l'accompagnement éducatif « mieux manger, bouger plus » et la pratique assidue du tennis de table et du volley-ball en UNSS avec beaucoup plus d'application car ce sont des activités qu'il affectionne.
- Entretenir son investissement en EPS en réussissant à le mobiliser sur la séance complète sans qu'il détourne le jeu ou devienne perturbateur pour ses camarades grâce à des contrôles extérieurs (camarades, AVS, enseignant) et les caractéristiques de mes situations nécessitant une mise en projet.

L'enjeu de réfléchir à des pratiques professionnelles prenant en compte les données de l'environnement familial, scolaire et social aboutit par conséquent à la possible mise en place d'un cadre accessible, intéressant, structuré et évolutif dans

lequel les besoins particuliers des élèves de l'UPI ont pu être identifiés et pris en compte à l'échelle de leur vie de Collégien. Il convient désormais de se pencher sur le cœur de l'inclusion, à savoir comment nous allons prendre en compte ces besoins et comment ils vont interférer sur le fonctionnement de la classe de sixième A.

2^e PARTIE: Dans une deuxième partie, je me centrerai sur le cadre théorique de Gilles Bui-Xuân, mon projet de classe et ses applications au plan scolaire, illustrées par des situations concrètes pendant des séances de vie de classe ou d'EPS.

Une étude menée auprès des enfants en UPI TFC évoque le désir d'être comme les autres tout en souhaitant un traitement singulier. La posture qu'il semble falloir adopter, et qui sera la mienne par ailleurs, se situe donc dans cet entre-deux.

« *Les valeurs inculquées aux personnes handicapées mentales, même les plus déficientes sur le plan intellectuel, sont celles du monde ordinaire. La peur que génère le handicap au monde valide l'oblige même à accentuer cette transmission de valeurs afin que ces personnes ne provoquent pas de réactions de rejet, et qu'elles aient quelques chances de pouvoir être intégrées.* »¹¹ J'ai donc voulu savoir quels étaient les fonctionnements des élèves « ordinaires » de ma sixième afin qu'ils aient toutes les chances de réussir une cohabitation enrichissante. Afin d'y parvenir, j'ai utilisé « *la métaphore de la toupie* » d'Isabelle Duhalde¹² qui fait tourbillonner ensemble, de façon interactive, les sphères cognitive, affective et sociale dont le fonctionnement simultané s'incorpore au sens propre du terme, en essayant de le questionner au regard des groupements d'élèves et non pas seulement à l'individu.

De fait, selon Lapeyre⁵, c'est l'évaluation et la prise en compte de ces aspects qui faisaient défaut dans l'approche intégrative instrumentaliste, et dont dépend pourtant la qualité de l'adaptation proposée aux élèves par rapport à leurs besoins éducatifs particuliers. J'ai donc recherché un cadre qui me permette de comprendre ce qui pousse l'élève à agir et je l'ai trouvé à travers l'étude de la conation dont la définition que donne Jean Philippe Turpin¹³ sera retenue : « c'est l'inclination à agir

¹¹ Bui-Xuân Gilles, *Une modélisation du procès pédagogique*, Revue AFRAPS, 1993.

¹² Cours 2CA-SH d'Isabelle Duhalde sur « Adolescence et handicap » du 22/09/09

¹³ Voir la communication de Turpin Jean-Philippe, Le conatif : outil théorique pour la prise en compte de la dimension culturelle de l'action. In : Gleyse J. et Bui-Xuân G. (1997). *Comment peut-on enseigner une culture corporelle ?* Actes du Colloque de Montpellier. CD-Rom.

dirigée par un système de valeurs incorporées ». Il faut donc résoudre un conflit socio-conatif qui déterminera la contrainte ou le plaisir :

- par dissonance quand il n'y a pas d'accord sur les principes à respecter,
- par discordance quand il y a accord sur les principes mais pas sur les règles,
- par consonance quand il y a accord à la fois sur les principes et sur les règles.

Je me suis posé, à nouveau, la question du sens de ces règles et de leur mode d'adaptation à celle-ci pour les faire entrer en « *consonance socio-conative* » et Gilles Bui-Xuân¹⁴ apporte un cadre de réponse que j'ai essayé de faire fonctionner dans la mise en place de toutes mes séances avec les élèves d'UPI. Il existe selon lui un référentiel de cinq étapes conatives qui trouve son origine dans l'observation concrète de la pratique. Chaque étape est incontournable pour la progression du sujet mais on ne peut aller au delà des capacités du sujet.

- La première étape est **émotionnelle** : elle constitue une réaction de défense face à l'inconnu, d'appropriation et à la fois de préservation de l'intégrité de la personne. Ce sont les capacités structurales existantes, positives et/ou négatives, qui dominent largement et l'apprentissage est global. Les situations pédagogiques adaptées à cette étape sont les jeux. Nos trois élèves de l'UPI se situent, selon moi, à cette étape conative pour les activités proposées dans la programmation car ils n'ont pas de vécu.

- La deuxième étape est **fonctionnelle** avec pour caractéristique à cette étape de chercher une réponse à la question : comment ça marche ? C'est donc dans les processus fonctionnels (représentation, imagination, coordination...) que l'élève va trouver des solutions spontanées. On comprend bien pour mes élèves présentant des troubles des fonctions cognitives, que le cœur de l'adaptation et de la remédiation sont primordiaux à cette étape. L'apprentissage se fait essentiellement par essais-erreurs et les situations de découverte et les situations-problèmes sont particulièrement pertinentes à cette étape.

- La troisième étape est **technique** car la question devient : « comment font ceux qui sont efficaces ? La pratique devient alors investie de techniques à intégrer et à reproduire ensuite. Toutes les situations de répétition qui investissent la production de technique sont à rechercher. Pour Audrey, Héléna et Steve qui n'ont

¹⁴ Op.cit. 41

aucun problème moteur, il n'y aura pas besoin de remédiation particulière sinon celle de les convaincre que la répétition est nécessaire pour apprendre.

- Il existe ensuite une quatrième étape **contextuelle** dans laquelle c'est le rapport que va entretenir l'élève entre le contexte mouvant et les processus à l'œuvre. L'apprentissage se fait par ajustement adaptatif et la forme de pratique (milieu complexe et stable qui permet l'exercice de la compétence) permet d'entrer dans un « complexe technico-tactique » qui nécessite une remédiation préalable ou des adaptations pour les élèves d'UPI.

- La cinquième étape d'expertise et de création ne nous mobilisera pas dans la mesure où elle n'est pas en lien avec notre public scolaire.

Je m'inscris néanmoins en faux avec Gilles Bui-Xuân sur un point concernant le postulat que chaque individu se situe obligatoirement dans une étape. Selon moi, on peut dégager une tendance de l'élève à se situer dans telle ou telle étape mais, de par la mise en jeu permanente de ses capacités et de ses fonctions, il peut progresser dans chacune de ces quatre étapes qui agiraient selon moi de façon interactive.

Partant de ce postulat, « les élèves à besoins éducatifs particuliers n'ont pas besoin d'une pédagogie particulière en EPS », si on leur propose des tâches en correspondance avec leur étape conative. Nous l'avons vu plus haut, nos élèves d'UPI sont identifiés comme appartenant à l'étape émotionnelle et par conséquent, les situations ludiques sont appropriées à leurs besoins tandis que tout autre type de situation (résolution de problème, technique, forme de pratique) nécessitera une compensation sous peine de générer du handicap.

Dans chaque séance, je cherche à organiser l'activité autour du cadre théorique de la **signification** (perspective sémiologique par une codétermination intention/action). Je poserai donc une question en prélude de chaque séance qui orientera les élèves et permettra de fixer un « contrat didactique » en quelque sorte. Toutes mes séances sont ainsi construites de la même façon, amenant un cadre de fonctionnement pour mes élèves doublé d'un cadre de réflexion pour ma pratique enseignante.

Afin de démarrer une nouvelle activité physique, sportive et artistique, *« l'entrée se fait en mobilisation structurale, élevée en système de défense du moi, quand l'émotion jugule la raison et quand la technique n'est pas encore acquise ».*¹⁴

Pour faire entrer les élèves en consonance, des situations globales et notamment des jeux permettent de mobiliser les élèves et j'ai donc organisé toutes mes séances en démarrant après l'échauffement, par des situations ludiques, pour lesquelles, nous l'avons vu ci-dessus, il ne nécessite pas de compensation si les consignes sont claires et compréhensibles.

Le temps suivant de mes séances consiste à tenter de répondre à la question. C'est à partir des situations de recherches de solution, d'essais-erreurs à vocation d'apprentissage qu'une individualisation devient indispensable pour les élèves d'UPI car l'éducation de leurs fonctions n'est possible que si je m'adapte à leurs troubles sinon les situations ne seront pas faisables et ne feront pas sens pour eux, entraînant une dissonance. Nous verrons un exemple pratique en cirque qui a nécessité un travail de consolidation au niveau de l'abstraction pour saisir les concepts spatio-temporels utilisés.

Intervient ensuite la stabilisation d'une réponse par une situation répétitive pour l'apprentissage d'un savoir-faire, d'une connaissance ou d'une technique qui sera la même pour tous, mais adapté au niveau d'habileté de l'élève (exemple : avec aménagement du matériel, aide d'un partenaire, augmentation du temps pour le réaliser, seul...). Si le travail a été bien mené dans la situation suivante, il ne devrait pas y avoir besoin de remédiation particulière pour les élèves d'UPI à cette étape, sauf pour Steve dont le trouble de la concentration et sa caractéristique de « zapping » va être mise à mal dans ces situations répétitives et nécessitera une vigilance toute particulière de l'AVS ou de ma part pour l'encourager à poursuivre, ou faire varier légèrement la situation pour entretenir sa motivation.

Enfin, je finis par ma forme de pratique qui est pensée comme un contexte permettant l'expression de la compétence visée par les programmes et dans laquelle j'espère voir réinvesti le développement de la structure, l'éducation des fonctions et l'apprentissage des techniques qui aboutissent à la compétence. Ce mode d'engagement devra être spécifié à travers « *le milieu qui l'éprouve et qu'il éprouve* » (Thévenot, 2000) et donc être culturellement signifiant et ce sera là l'objet de la troisième partie.

Il faut donc que l'environnement permette à mes élèves UPI d'entrer en consonance avec le milieu que je propose. Et cette consonance ne sera possible si l'environnement suscite des accords communs et particuliers sur les principes et sur les règles acceptés et compris par tous ! C'est pourquoi je trouve important et nécessaire de décrire précisément les caractéristiques de l'environnement d'inclusion ainsi que son mode de fonctionnement.

La classe de sixième dont je suis professeur principal constitue, à cet effet, un véritable « laboratoire » et pas uniquement pour se situer sur une transmission descendante de valeurs voulue par la société, mais aussi pour que les élèves d'UPI fassent évoluer les élèves dits « ordinaires » à leur contact ! Et pour réussir au mieux cette inclusion, j'ai construit un projet de classe à partir de mes observations et des informations de toute l'équipe éducative de 6eA (**Annexe 2 : projet de classe**).

Je conçois la classe comme une « micro-société » qui doit devenir au sens d'Ebersold, « un système de coopération grâce à la créativité individuelle autour d'une logique d'action commune ». Par rapport à la loi de 2005, j'ai l'obligation dynamique de garantir les chances de chaque élève et le projet m'est apparu comme l'outil le plus approprié. En faisant des choix synthétiques dans le projet d'établissement, le projet d'UPI, le projet EPS, les programmes de ma discipline, mon ambition est de « *transformer les savoirs en capacités*¹⁵ », autrement dit d'augmenter l'autonomie des élèves dans le Collège et dans la classe. Ce dernier tableau fait l'objet de mes premières heures de vie de classe afin qu'il soit opérationnel pour tous les élèves.

Toutes les « personnes ressources » sont en interaction pour viser le bien-être de chaque élève de la classe. C'est ici volontaire s'il n'y a pas de mention et de stigmatisation des élèves d'UPI. Il s'agit donc pour tous les acteurs et toutes les structures de l'environnement d'être en mesure d'adapter leurs contenus aux besoins des élèves. Je vais maintenant illustrer par des exemples concrets comment des adaptations concernant les élèves d'UPI se sont mises en place.

Lorsque j'ai accueilli les élèves de sixième à la rentrée au 1^{er} septembre, j'ai voulu créer très rapidement une dynamique entre les élèves en UPI et les autres.

¹⁵ Ebersold Serge, *L'inclusion : du modèle médical au modèle managerial ?* in Revue Reliance n°16

Avec l'aide de l'enseignant spécialisé, Florent Plet, nous avons présenté les élèves de l'UPI Audrey et Steve (Hélène est arrivée en octobre), comme ayant davantage de difficultés et pour lesquels, l'emploi du temps serait amené à être modifié afin qu'ils ne décrochent pas totalement. J'ai souhaité également jouer sur le fait que les élèves n'appartenaient pas à la classe de sixième A par hasard, mais uniquement par le fait qu'ils avaient été choisis par rapport à leur faculté pour encadrer leurs camarades ayant des difficultés, et qu'en tant que professeur principal, j'étais persuadé qu'ils allaient être brillants dans cet exercice ! Ce fut étonnant de voir leurs mines réjouies de l'honneur qui leur était fait.

Nous sommes souvent revenus sur les relations entre les élèves de la classe lors des heures de vie de classe qui ont été des moments très riches pour la dynamique de groupe ! Afin d'illustrer les caractéristiques de faisabilité, de fonctionnalité, d'intérêt et de régulation des règles mises en place, je me centrerai sur trois exemples pris volontairement en rapport avec les besoins éducatifs particuliers de nos trois élèves inclus et en faisant fonctionner l'interaction entre les champs cognitif et social.

Je prends un premier exemple concret pour Audrey. Un groupe de filles de la classe est venu me voir, désorienté par le fait qu'Audrey refusait de se joindre à elles. J'ai essayé de désamorcer la situation en présence des acteurs concernés, en essayant de comprendre pourquoi Audrey refusait de se faire de nouvelles amies, et je n'ai pas obtenu de réponses. Cela n'avait rien de dirigé contre le groupe de filles mais plutôt contre l'institution car elle ne voulait pas venir au collège.

Un évènement est venu infléchir le problème : l'arrivée d'Hélène qui connaissait Audrey après un an passé ensemble à l'IME et qui a joué un rôle de catalyseur en jouant sur le pôle **fantasmatique** dans la mesure où elle n'était pas seule dans cette situation ! Il s'est créé un véritable « hamac psychique »¹⁶ facilitateur pour se rapprocher des autres. De surcroît, en respectant les règles d'appartenance à un groupe (se dire bonjour, rester ensemble à la récréation) qui favorisent un climat amical avec les autres, Hélène a favorisé la socialisation d'Audrey. Ainsi, elles sont devenues « copines » avec Prune et Justine par la suite.

¹⁶ Delion Pierre, chef du service pédopsychiatrie du CHU de Lille, in « Le brin de caouette de l'atelier des parents », novembre 2009

Voici un deuxième exemple avec Steve qui a bien compris l'intérêt de faire le clown pour se faire un maximum de petits camarades. Cela gêne en contrepartie, considérablement ses apprentissages à cause de sa propension à détourner la règle dès que possible. J'ai institutionnalisé un temps en vie de classe en fin de trimestre pour pouvoir exprimer ses goûts par rapport aux matières et préparer les conseils (une possibilité de **feed-back** en quelque sorte). Lors du tour de table, chaque élève a la possibilité de s'exprimer par rapport à ce qu'il vit mal.

Steve s'est ainsi plaint de devoir aller en salle 10 (remédiation) plutôt que de suivre le reste de la classe dans les cours de mathématiques et de français car son plaisir n'est pas lié aux apprentissages mais plutôt au fait d'être « avec ses copains ». Il y a alors eu une réaction inattendue de la part d'autres élèves plus scolaires qui lui ont fait comprendre qu'ils aimeraient bien y aller en salle 10 et prendre sa place pour travailler en petit groupe avec Simon et M. Plet ! Steve a alors pris conscience que c'était une chance pour lui. Néanmoins, nous avons pensé avec Blandine et l'enseignant spécialisé, qu'il serait intéressant d'ouvrir la salle 10 aux élèves « ordinaires » sur les temps du midi pour qu'il se crée une inclusion « réciproque » entre les élèves et permettre à Steve de pouvoir travailler avec ses camarades.

Je prendrai un troisième et dernier exemple dans un cycle tennis de table pour Hélène, pour laquelle mon objectif était de multiplier les interactions avec ses camarades pour les apprentissages et j'ai choisi de baser mon cycle sur des dyades différentes pour favoriser simultanément la coopération et les apprentissages.

En premier lieu, d'Arripe-Longueville¹⁷, Huet, Gernigon, Winnykamen et Cadopi¹⁸ montrent la supériorité du travail en situations dyadiques symétriques et dissymétriques sur un travail individuel dans l'acquisition d'une habileté motrice complexe comme « stabiliser le contact balle-raquette » d'où ma situation du « record d'échanges » obligeant des dyades hétérogènes (les joueurs sont classés

¹⁷ Arripe-Longueville, F. (D'), *Contribution à l'identification de processus cognitifs et de mécanismes interactifs impliqués lors de l'acquisition d'une habileté motrice complexe*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Paris X-Nanterre France, 1998.

¹⁸ Arripe-Longueville, F. (D'), Huet M.L., Gernigon C., Winnykamen F. et Cadopi M., Peer assisted learning in the physical activity domain: Dyad type and gender differences. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 2002.

en numéro 1 ou 2 selon leur niveau de compétence, ce qui me permet de varier les formes de dyades selon la consigne).

NOM JOUEUR :

COUP FAVORI :

NUMERO :

PARTENAIRE														
RECORD														
ADVERSAIRE														
CONTRE														

J'ai donc construit une fiche de route (voir *ci-dessus*), volontairement simple pour que ce soit **faissable**, sur laquelle chaque élève devait aller rechercher un partenaire de niveau dissymétrique, inscrire son nom dans la case du haut, établir un maximum d'échanges avec lui dans un premier temps. Ceci présente le double avantage d'avoir des balles favorables envoyées par le joueur n°1 (expérimenté) qui joue un rôle de plastron, et qui progresse simultanément par rapport aux balles aléatoires envoyées par le joueur n°2 (débutant) qui nécessite des compétences sur la mobilité, rendant la situation **fonctionnelle**.

Il s'agit ensuite d'affronter ensuite un adversaire de niveau symétrique dans une situation bien précise par rapport à la capacité recherchée (varier latéralement, en vitesse, viser le coup « faible »...) en utilisant le partenaire du record d'échanges comme « coach » provoquant de multiples interactions.

En référence aux travaux de Vergnaud¹⁹, Darnis-Paraboschi prend le parti de considérer les activités langagières comme ayant une double fonction de communication et de représentation, en tant que conceptualisation de l'action²⁰. Cette approche a permis à Hélène d'opérationnaliser des temps d'échange et de prise de parole dans la mesure où la règle de fonctionnement qu'elle respecte toujours précautionneusement, favorisait les dialogues et les échanges avec ses pairs. Néanmoins, le contenu qu'elle était sensé apporter à son binôme en tant que

¹⁹ Vergnaud G., « On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget », in Y. Clot (éd.), *Avec Vygotski*, Paris : La Dispute, p. 45-58, 1999.

²⁰ Darnis-Paraboschi F., *Revue STAPS n°73*, éd. De Boeck, « Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au hand-ball », 2006.

« coach » était très difficile à isoler et a nécessité l'aide de l'AVS pour mettre en relation l'observation demandée et la régulation à apporter.

A l'issue de cette deuxième partie, à partir d'une analyse socio-conative, j'ai essayé de montrer des adaptations à partir de ma problématique de classe et ses applications concrètes au plan scolaire illustrées par des exemples précis, montrant en quoi le cadre posé pouvait être compris, rassurant, fonctionnel et/ou adaptable.

3^e PARTIE: Dans une troisième partie, à travers une réflexion sur les relations entre l'EPS et les troubles des fonctions cognitives, je présenterai en quoi mon cycle de cirque cherche à donner du sens pour tous les élèves et à s'adapter aux besoins particuliers d'Audrey, Héléna et Steve, par des règles de fonctionnement.

Afin de spécifier mon adaptation, j'ai effectué des recherches sur les travaux relatifs à la déficience cognitive des individus en EPS et je me suis aperçu de la quasi-absence de sources, alors que les travaux foisonnent en matière de handicap moteur ou sensoriel. Ceci est d'autant plus curieux que 74% des UPI concernent les troubles des fonctions cognitives ! L'explication la plus plausible trouve son origine dans le fait que l'incapacité est inférée à la visibilité du handicap et que justement, ces élèves ont une absence d'altérité physique manifeste. Ce qui les distingue des autres est moins fort que ce qui les réunit.

Jean-Pierre Garel²¹ compense un peu ce manque car il a beaucoup étudié la question et fait de l'accès à l'autonomie pour ces élèves, une priorité : dans son cadre, il est nécessaire de reconnaître leur identité, « *leur distinction parmi les autres* » au sens de Paul Ricoeur²², leurs capacités (avoir suffisamment confiance en eux) et leurs droits d'accéder, au même titre que les autres, à une EPS de qualité.

Je me suis légitimement posé la question de l'intérêt de l'EPS pour les élèves d'UPI TFC. Une expérience a ainsi été menée sur l'espace potentiel d'accès à la scolarisation que pouvait jouer l'EPS, et les conclusions présentées par Bourgoïn exposent qu'elle agit comme une matrice permettant à l'élève de « *se sentir en sécurité dans la séance, éveiller son potentiel de curiosité dans un environnement stimulant, prendre du plaisir dans l'activité motrice non dirigée, élever son niveau de confiance en relevant de nouveaux défis, tout en intégrant la loi et les règles sociales* »²³. C'est aussi cette « *géométrie variable* » qui est mise en avant par

²¹ Garel Pierre « L'autonomie de collégiens présentant un retard mental : ses conditions de possibilité en EPS », in Revue Reliance n°24, « Education Physique et Sportive et situation de handicap », éditions Eres, juin 2007.

²² Ricoeur Paul, *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Stock, 2004

²³ Bourgoïn Thierry, « L'EPS, entre programme et expérimentation. Un espace potentiel d'accès à la scolarisation pour l'enfant troublé », p76-84, in Revue Reliance n°24, « Education Physique et Sportive et situation de handicap », éditions Eres, Juin 2007.

Meynaud²⁴ : le fait d'enseigner dans différents espaces, différents temps et différents lieux est un véritable exemple de complexité qui en fait, selon moi, un microcosme qui n'est pas sans rappeler le cadre scolaire et sociétal.

Maintenant que je suis complètement « rassuré » sur les potentialités de l'EPS, je vais donc présenter mon cycle de cirque pour mes élèves d'UPI au sein de la classe de 6eA que j'ai basé volontairement sur le jeu d'acteur. Le but est de permettre aux élèves de se mouvoir et d'émouvoir dans un univers rendu intéressant par des variations de temps, d'espace, de manipulation d'objet et d'effet scénique. Afin de l'analyser au regard des particularités de mes élèves, je garde à l'esprit leurs besoins éducatifs particuliers que je vais tenter de mettre en correspondance avec ma « règle des 4F » (faisable, fantasmatique, fonctionnel et feed-back) que je me suis fixée et qui constituent des atouts dans ma démarche de spécialisation.

La compétence visée est de « *composer et présenter dans un espace orienté un numéro collectif organisé autour d'un thème incorporant à un jeu d'acteur des éléments simples issus d'au moins deux des trois familles. Maîtriser ses émotions et accepter le regard des autres. Observer avec attention et apprécier avec respect les différentes prestations*²⁵. ». Si dans certains cycles, il a été indispensable de modifier certains aspects méthodologiques de la compétence pour les élèves d'UPI, j'ai pu ici, viser la même pour tous les élèves en cirque, nécessitant des adaptations au regard de leurs besoins éducatifs particuliers.

L'objectif du cycle (**voir projet de cycle en annexe 3**) est la création d'un « mini-spectacle » faisant la promotion d'une troupe de cirque en tournée qui présente ses points forts aux spectateurs. Par rapport à la compétence visée, mon choix a été d'utiliser le champ moteur au service des contenus artistiques en ne me préoccupant que peu des habiletés techniques. En effet, j'ai balisé sur les fiches individuelles d'atelier des éléments simples (prônés par la compétence) accessibles à tous sur cinq séances et sans pré-requis, avec des possibles complexifications pour ceux qui le désirent ou qui ont déjà un vécu.

²⁴ Frédéric Meynaud, « Vers une éducation physique et sportive inclusive », p.92-97 in Revue Reliance n°24.

²⁵ Programmes EPS du collège, BOEN spécial n°6 du 28 août 2008

Ainsi, chaque séance s'est consacrée à un contenu qu'il fallait introduire dans son numéro et à chaque fois, l'ambition était de présenter toutes les formes de déclinaison du contenu et d'en faire tirer un au sort pour jouer avec et l'adapter à son numéro en le plaçant dans une transition pour passer d'un atelier à un autre :

-L'entrée et la sortie de scène (rapport à l'espace) : les élèves ont tiré au sort un petit papier avec une indication précise de considération d'espace à respecter : du centre vers les périphéries, des périphéries vers le centre, en cercle, à la file indienne, en ligne.

-Le changement de rythme (rapport au temps) : l'accélération, le ralenti, l'arrêt sur image, la marche arrière, les saccades

-L'émotion (rapport à soi) : la joie, la tristesse, la peur, la colère, la surprise.

-L'effet scénique (rapport à l'autre) : le domino, la cascade, le canon, le marionnettiste, le sculpteur.

L'échauffement était à chaque fois le moment où toutes les notions en rapport avec le contenu du jour étaient présentées aux élèves, le but étant qu'il sache tous les reconnaître et qu'ils en maîtrisent une.

Le milieu est organisé par six ateliers appartenant aux trois familles du cirque (voir présentation du cycle en annexe 3).

- la jonglerie au travers l'atelier « assiettes/diabolos » et l'atelier « balles »
- l'acrobatie représentée par les ateliers « cordes/plinth » et « acrosport »
- l'équilibre possible sur l'atelier « fil » et l'atelier « boule chinoise/rola-bola ».

Chaque « artiste » doit réaliser des éléments de deux familles différentes et peut se combiner avec un rôle de présentateur ou de clown. Le premier danger que j'ai cerné pour mes trois élèves de l'UPI est qu'ils ne prennent pas leur place dans le jeu d'acteur et l'activité de création. Afin de rendre mon environnement fertile pour TOUS et être en mesure de l'adapter aux élèves d'UPI, voici quelques REGLES incontournables que j'ai identifiées et qui concourent à rendre les activités faisables, fantasmagiques, fonctionnelles et permettant des feed-back :

1/ LES GROUPEMENTS D'ELEVES

Ils ont été constitués par les élèves de façon affinitaire, avec l'obligation d'être mixtes et de réunir de quatre à six personnes. Je justifie le choix de groupes affinitaires pour jouer sur la motivation d'affiliation et permettre aux élèves de prendre du plaisir partagé avec des camarades. En effet, sur le plan social, les cours d'EPS sont propices au travail en groupe et j'avais essayé, dans un souci de socialisation, de séparer les élèves d'UPI dans les groupes, en course de durée, pour qu'ils favorisent leur adaptation. Néanmoins, je me suis aperçu lors d'une séance, que je pouvais obtenir l'effet inverse de celui recherché en demandant à Audrey et Héléna de ne pas se mettre dans la même équipe. J'avais assisté à la démission d'Audrey qui n'avait plus voulu jouer car elle n'était pas dans un climat de « sécurité affective ».

J'ai réussi à la remettre en jeu en la mettant dans le groupe d'Héléna et cela n'a pas été incompatible avec des liens avec les autres élèves de l'équipe. Il faut donc faire attention au « *hamac psychique* »²⁶ de l'élève UPI, comme de l'élève lambda du reste (ne pas « forcer » un élève à aider un camarade UPI).

Le but de la mixité est davantage de créer des complémentarités physique, culturelle et sociale. Ces troupes sont restées stables pendant tout le cycle. Héléna et Audrey se sont retrouvés avec Justine F., Thomas H. et Aymeric F. tandis que Steve s'est regroupé avec Clément, Océane et Justine S. Je précise qu'il s'agissait d'élèves volontaires pour travailler avec les élèves d'UPI.

L'objectif annoncé étant de préférer à une pratique « côte à côte », une véritable dynamique de groupe. Nous allons voir qu'il faut se donner les moyens d'une telle ambition et qu'il ne suffit pas de former des groupes affinitaires pour que cela fonctionne d'emblée.

²⁶ Op. cit. 15

2/ DES ESPACES ET DES TEMPS CODIFIES

J'ai ainsi aménagé mon milieu de pratique, pour qu'à des moments balisés dans la séance, un lieu soit institué pour chaque troupe (un tapis de gymnastique à l'extérieur de la scène) afin de pouvoir réfléchir collectivement à l'organisation de la représentation. Cela est accessible aux élèves qui trouvent cette opération intéressante mais toute la difficulté consiste à rendre fonctionnel cet échange, à organiser les prises de parole, favoriser une qualité d'écoute, la possibilité d'argumentation/contestation/contre-proposition et la décision.

J'ai donc institué à l'image du « tour de table » en vie de classe, les mêmes règles que les élèves d'UPI ont pu facilement transférer. Il a fallu aussi pour que cet échange soit productif que l'on ne se disperse pas et insister pour que chacun s'exprime sur la « commande » (exemple : comment on entre sur scène). Stratégiquement, par rapport à leurs profils respectifs décrits précédemment, j'ai demandé à Simon (l'AVSco) de vérifier d'une part qu'Hélène et Audrey prenaient la parole et donnaient leur avis et d'autre part, que Steve accepte d'écouter les autres et de ne pas décider tout seul. C'est donc dans la structuration du débat que je me suis positionné en termes de remédiation.

Sur un plan plus large, l'organisation de l'univers d'évolution est restée stable pendant tout le cycle avec les six mêmes ateliers installés aux mêmes endroits pendant tout le cycle et dans lequel la circulation était codée pendant la situation ludique (rotation dans l'ordre indiqué sur la feuille au coup de sifflet) puis libre dans la situation de résolution de problème. Enfin, chaque groupe rejoignait son tapis de réflexion pour assister à la représentation des autres groupes et y mener une activité de jury.

Les différents moments de la séance étaient donc mis en correspondance avec des espaces de jeu et de réflexion, ce qui avait une grande importance pour Audrey qui n'aime pas la nouveauté ou pour Steve qui a un grand besoin de cadre afin d'améliorer sa concentration limitée.

3/ LA SOLLICITATION DE LA REFLEXION

Tout l'enjeu est de permettre aux élèves désormais associés, de vivre une seule et même EPS sur le plan des contenus pour la création du numéro. Néanmoins, il n'était pas question pour moi de trop simplifier le milieu afin de favoriser l'inclusion au détriment des autres élèves.

J'ai donc préservé toute la complexité de ce dernier, mais cela a bien entendu nécessité des FEED-BACK plus importants pour les élèves d'UPI afin que leur activité soit faisable et prenne sens. J'ai ainsi fait le choix de stimuler la capacité d'abstraction de Steve, Audrey et Hélène sur les concepts de situation dans l'espace, de changement de rythme, de communication d'une émotion et de relation au partenaire.

Plutôt que de faire avec eux un travail préparatoire, j'ai préféré retravailler les notions après les séances, car selon Barth²⁷, trois modes de représentations fonctionnent de façon interactive avec d'abord une prédominance du mode enactif (sensori-moteur) d'où ma volonté de leur faire vivre le concept en EPS, soit en imitant les camarades, soit par des consignes simples.

Puis, intervient ensuite le mode iconique (visuel) que j'ai sollicité à travers des fiches émoticônes illustrant chacun des concepts utilisés. Ainsi, le lendemain des séances, les élèves recherchaient avec l'aide de l'AVS et de la documentaliste au CDI, des illustrations pour me les présenter en remédiation collective (exemple : un panneau STOP pour l'arrêt sur image).

Enfin, j'intervenais avec eux en petit groupe de remédiation, sur le mode symbolique, pour qu'ils soient capables de me donner une explication verbale des gestes et des images. Le passage par une trace écrite sur leur feuille de route (voir Annexe) permettait de fixer leur réflexion pour pouvoir y revenir.

²⁷ Barth Britt-Mari, « L'apprentissage de l'abstraction », Ed. Retz, 1987

4/ SE CONFECTIONNER DES AIDE-MEMOIRES

Je me suis aperçu en séance 2 que les élèves d'UPI avaient presque tout oublié de leur composition en séance 1 et que le recours à leur feuille de synthèse n'était pas efficace non plus. C'est seulement par l'interaction avec leurs camarades qu'ils parvenaient à se souvenir du travail de la semaine précédente. En effet, les autres élèves, pour la plupart, mémorisent ce qu'ils ont fait la semaine précédente tandis que ceux qui ont des difficultés de mémorisation se référaient à la fiche synthèse du groupe (voir en annexe) pour réactiver leurs souvenirs.

J'ai donc convenu avec l'enseignant spécialisé que les fiches de travail en remédiation seraient revues tous les lundis en fin de matinée afin de faire un exercice de réactivation de la mémoire avec les élèves pour le cours d'EPS l'après-midi, à l'aide de leur fiche individuelle. Là encore, un problème demeurait car le milieu de pratique n'était pas présent et il était difficile pour eux de se projeter dans l'espace sans l'avoir à vue. De ce fait, le travail n'était efficace que lorsqu'il était mené en début de séance avec Simon face aux ateliers installés. Néanmoins, si c'était à refaire, j'utiliserai l'outil vidéo comme je l'ai fait pour l'évaluation afin de permettre aux élèves de se remémorer le milieu.

J'ai utilisé les fiches émoticônes présentées ci-dessus lorsqu'ils endossaient le rôle de jury, dont le but était de repérer quelle orientation les élèves avaient choisi (exemple : accélération pour le changement de rythme). A la fin de la représentation des camarades, je demandais à chaque groupe de me trouver ce que le groupe avait essayé d'introduire dans son spectacle (exemple : la joie pour une séance sur les émotions). Je me suis aperçu que, sans support, les élèves d'UPI avaient des difficultés à retrouver ce que les camarades avaient créé.

En pouvant comparer les ressemblances ce qu'il voyait de la prestation des camarades par rapport aux smiling des fiches (des visages souriants, tristes, peureux, en colère, surpris), ils arrivaient à une inférence (une conclusion hypothétique) qui s'est souvent avérée juste. Ainsi, le symbole qui remplaçait la réalité leur permettait d'atteindre une forme d'abstraction tant et si bien, qu'elles

n'étaient plus indispensables dans les deux dernières séances car, par habitude de fonctionnement, les trois élèves accédaient directement au mode symbolique.

5/ L'ATTRIBUTION DE RESPONSABILITES

J'ai ainsi imposé que chaque élève devienne « metteur en scène » (chorégraphe) sur un atelier, dans lequel il a le pouvoir de décider des déplacements et démonstrations de leurs camarades, après concertation et échange. Prenons l'exemple de Steve qui est dans une forme de « toute-puissance », il a pris très à cœur son rôle de chorégraphe mais l'enjeu consistait à ce qu'il accepte la réversibilité, à savoir d'être dirigé par un camarade qui lui demande de faire des choses qu'il n'a pas forcément envie de faire.

Cela a été très compliqué car Steve est obéissant face aux personnes qui incarnent les règles ou la loi. Mais, dès lors que se crée des liens affectifs (l'AVS Simon en a fait l'expérience), il cesse d'être conciliant et n'en fait qu'à sa tête. Il a fallu un travail de négociation avec lui et passer par une démonstration un peu empirique en demandant aux élèves du groupe de ne pas suivre ses consignes lorsqu'il était metteur en scène afin qu'il se rende compte que c'était pénible et qu'il fallait contractualiser : « vous faites ce que je dis quand je suis chorégraphe et je ferai ce que vous me direz quand ce sera votre tour. »

Ce rôle a provoqué un problème différent chez Héléna et Audrey qui ne parvenaient pas à remplir ce rôle. Grâce à une liste de questions de contrôle fournies par Agnès Desbiens (cours du 22/09/09) je me suis aperçu qu'Héléna connaissait ses droits, ce qu'elle devait faire et dans quel contexte mais ne le faisait pas si on ne l'y encourageait pas fortement ou si un adulte (Simon ou moi) n'était pas prêt d'elle, toute la difficulté étant de prendre des initiatives personnelles par manque de confiance en elle. Cela a donc été un axe de mon projet individualisé de stimuler et valoriser ses prises de parole, encourager ses initiatives et la mettre dans des activités de décision. Héléna étant très appliquée, ce mode de renforcement par des encouragements a été plutôt efficace et elle a réussi à communiquer sur ce qu'elle trouvait « beau » pour l'atelier dont elle était chorégraphe.

Pour Audrey, le questionnement tend à démontrer qu'elle rencontrait davantage un problème d'ordre stratégique et méthodologique car elle ne savait pas quoi « faire faire » à cause d'un gros problème de décentration et de capacité à penser par soi-même. D'ailleurs, ce furent souvent des choix par défaut d'imitation de ce qu'elle avait vu des groupes différents qui guidaient son orientation. Elle demandait à ses camarades de réaliser une figure sur la boule, quand bien même ils ne savaient pas la faire. J'étais en erreur d'attendre d'elle qu'elle crée un univers sans outil. Ce n'est qu'à partir du moment où je lui proposais deux ou trois idées différentes et qu'elle était en mesure de choisir celle qui lui plaisait le plus, qu'elle a pu assumer le rôle de chorégraphe.

6/ DE L'EVALUATION FORMATIVE A L'EVALUATION FINALE

Le fait que chaque séance de cirque ait toujours gardé la même trame a permis de fixer un cadre et de sécuriser les élèves par des habitudes de travail. Le choix d'évaluer dans la forme de pratique diminue beaucoup le côté anxiogène de l'évaluation finale dans la mesure où les élèves connaissent le milieu et ce que l'on attend d'eux.

Florent a constaté pour les trois élèves d'UPI que leurs performances étaient sensiblement meilleures dès lors que l'évaluation permettait de réintroduire des rituels de travail et s'est aperçu d'une dégradation nette de leur travail dès que la formulation des consignes ou la forme d'exercice étaient changées. Ainsi, en conservant une confrontation à la scène et au public à la fin de chaque séance, les élèves ont pu être rassurés et évoluer dans un climat de travail pas trop stressant.

De plus, l'intérêt est de constater plus facilement ses progrès en étant confronté à la même situation à chaque fois et les mises en réussite sont facteurs de plaisir, principal mobile de la qualité de l'engagement de l'élève. Une forme de contrat pour l'évaluation finale a d'ailleurs été instauré à la première séance, les élèves étant prévenus des conditions de la dernière séance qui serait filmée et sur laquelle il devrait mettre en œuvre la compétence à organiser dans leur scénario, les différentes exigences vues au cours du cycle.

Au terme de ce cycle de cirque, ma plus grande satisfaction est, m'a-t-il semblé, d'être parvenu à l'ambition de faire vivre la même EPS à mes élèves d'UPI et mes élèves « ordinaires ». Néanmoins, je pensais pouvoir y arriver uniquement dans le temps de la séance d'EPS, sans solliciter en plus les élèves d'UPI, mais cela n'est possible que par une co-médiation avec l'enseignant spécialisé et l'AVS pour favoriser l'appropriation des contenus.

Il est vrai que, pour atteindre des apprentissages de haut niveau (les mêmes que les élèves ordinaires puisque c'est mon ambition), il leur a fallu davantage de temps et la construction d'outils de compréhension (fiche memento, émoticônes).

L'autre solution est de leur proposer des apprentissages moins ambitieux mais me contraindrait à remettre en cause, en partie, les fondements d'une inclusion réussie à travers une culture commune partagée qui crée des liens et donnent du sens aux activités.

J'en reviens au difficile positionnement sur le continuum entre les deux types de réponse, présentés en première partie, qui se caractérisent en EPS par une attitude différentialiste ou une attitude assimilationniste. Je pensais à la base que mon désir d'enseignant serait le pilote de ce positionnement mais je me suis aperçu que c'est en réalité les besoins éducatifs particuliers des élèves qui conditionnent mon positionnement !

Le fait d'avoir des élèves lecteurs et plutôt de bon niveau par rapport à d'autres élèves d'UPI option D qu'ont pu encadrer mes collègues du 2CA-SH m'a permis d'atteindre mon objectif d'inclusion « à temps complet ». Mais devant des élèves avec d'autres problématiques, je viserai des objectifs différents (faisabilité et sens), d'autres solutions de remédiation seront à inventer (fonctionnalité), une adaptation voire un renoncement pour certains contenus deviendra inévitable (feedback) pour se pencher vers leurs objectifs prioritaires.

CONCLUSION GENERALE :

Tout l'enjeu de ma réflexion était d'essayer de rendre l'environnement intéressant, accessible, structuré et évolutif par rapport aux besoins particuliers d'Audrey, Hélène et Steve afin qu'ils aient un vécu corporel commun avec leurs camarades. Et je suis désormais convaincu que *« l'EPS, par le partage vite compréhensible d'un langage corporel, par l'exploration d'une large motricité est par là même, l'une des mieux placées, pour faire de cette inclusion, une réalité tangible²⁸. »*

La somme de travail pour parvenir à une inclusion réussie est considérable si bien que je suis tombé dans *« le piège du dogme et de la catégorisation²⁹ »* en essayant de décrire les élèves au regard de leur rapport à la règle, à leurs pairs ou à l'activité physique. Ma première volonté en agissant ainsi, était de pouvoir réunir par leurs caractéristiques, les élèves « ordinaires » et ceux de l'UPI. En effet, ma spécialisation dans le champ du handicap a été très prenante et passionnante, mais mon travail de professeur d'EPS débutant se fait à plein temps et j'étais en recherche d'une solution « économique » par souci d'efficacité. Ces regroupements faisaient écran à la problématique complexe de l'enfant réel, et allait à l'encontre du processus d'individualisation que je défendais. Je peux remercier ma directrice de mémoire, Isabelle Duhalde, de m'avoir aidé à en prendre conscience pour me « réorienter ».

Un autre paradoxe que je voudrais soulever ici est, ce que j'appelle, la « sur-stimulation » des élèves handicapés, pour lesquels il existe souvent une grande fatigabilité, et qui ont de véritables emplois du temps de ministre avec des séances dans des structures spécialisées, qui viennent s'ajouter au rythme scolaire. Ces enfants n'en sont pas moins des adolescents avec leur besoin d'oisiveté et de loisirs contribuant à leur épanouissement. Alors plutôt que de prôner la quantité, il faut se centrer sur la qualité des enseignements. Et le manque de lien entre les

²⁸ Goffoz, « Il n'y a pas d'EP adaptée... ou nous sommes tous déficients », in Revue Reliance n°24, « Education Physique et Sportive et situation de handicap », éditions Eres, Juin 2007.

²⁹ Gareil J.-P., « L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'EPS » in Revue Reliance n°16, « Ecole : comment passer de l'intégration à l'inclusion ? », éditions Eres, Juin 2005

orthophonistes, les psychologues et tous les autres intervenants entre eux mais surtout avec le milieu scolaire, est une faille du dispositif. Au même titre que la difficulté à s'harmoniser avec les collègues des autres matières du collège pour la mise en place des étayages, ne rend pas service à l'enfant handicapé.

Au terme de cette année, je garde cette volonté de faire réussir tous mes élèves. La formation 2CA-SH a nécessité de pousser plus loin ma logique de compensation adaptée pour viser l'accessibilité. Il n'existe, à mon sens, que des élèves à besoins spécifiques. Et chacun dans sa spécificité va enrichir l'interaction avec l'environnement. En ma qualité de professeur d'EPS, mon travail est de créer des milieux dans lesquels chaque élève pourra s'exprimer et dans lequel aucun ne sera laissé de côté. Bien sûr, ce milieu ne sera pas parfait, loin de là, et l'enjeu des séances sera de rendre « intelligible » pour chacun, ce que j'attends de lui, mais aussi de réguler sans cesse l'environnement pour le rendre toujours plus fantasmagique, faisable, fonctionnel et malléable.

ANNEXE 1 : PROFIL DES TROIS ELEVES D'UPI

PROJET INDIVIDUALISE STEVE (né le 11/09/1996)	
Parcours familial	<p>PARENTS (séparés)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le petit frère est en IME. - Grande soeur
Parcours scolaire	<p>2001-2002 : GS 2002-2003 : doublement GS 2003-2004 : CP 2004-2005 : CE1 2005-2008 : IME/CLIS 2008-2009 : IME+SEGPA</p>
Difficultés observées à l'école primaire	<ul style="list-style-type: none"> - Facilement distrait - Aime évoquer ses souvenirs personnels dans un discours divergeant. - Attention fugitive
Résultats évaluation	<p><u>Evaluation CE2 (2008-2009)</u> : 66,7 % en Français - 47,7 % en Maths <u>Evaluation 6^{ème} (2009)</u> : 5,3 % en Français -14,1 % en Maths <u>Evaluation IME/UPI (Goigoux)</u> : évaluations qualitatives non normatives dans PIA</p>
Attitudes et comportements à la maison	<ul style="list-style-type: none"> - En 08-09 la fatigue semblait imputée au temps passé dans les transports. - Maman : très bricoleur, manuel. Répare tout à la maison, démonte beaucoup. - Enfant qui s'angoisse facilement. Assez fragile. Reste très influençable. - Bénéficie de l'aide de sa soeur - Ne se plaint jamais d'avoir trop de travail (d'après la maman) - Maman pourrait venir le chercher le vendredi à 16h. - Idée proposée : « Fais tes devoirs, je viens te chercher ». Souvent part à 16h et revient le lundi avec devoirs non-faits. - La maman précise que son fils a besoin de dormir beaucoup. L'élève tarde à s'endormir pour suivre les émissions de télévision tardives, puisqu'il relate des émissions diffusées la veille. - Droit à l'ordinateur le mercredi. Sinon y serait tous les jours.
Attitudes et comportements à l'école	<ul style="list-style-type: none"> - Il gère bien les conflits éventuels avec les autres camarades par une attitude débonnaire. - Très à l'aise à l'oral. Discours construit. Très curieux - N'a pas conscience de ses difficultés : trouve que c'est facile.

	<ul style="list-style-type: none"> - Aime qu'on l'aide mais abandonne vite. - Steve est très bien socialisé au collège, se fait des copains Fier de progresser. Très sensible aux encouragements. - Points forts : sa curiosité - Réagit différemment en fonction des intervenants - Estime de soi non-altérée - Travail en fonction de son envie
<p>Difficultés et progrès scolaires</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés pour entrer dans le code orthographe - Connaissances générales peu développées - Se repère facilement dans le temps mais a des difficultés à se projeter dans l'avenir. - Aucune méthode - Comprend des textes courts et simples. - Est capable de résoudre une situation-problème en se donnant des repères + stables (quelque chose qu'il connaît) - Capable de produire un texte pour répondre à une question. - Réelles difficultés d'apprentissage des compétences de base - Relecture impossible de ses productions d'écrit. - Pose de nombreuses questions. Semble avoir besoin de trouver un sens aux choses. Questions commençant souvent par « Pourquoi...? » - Esprit d'analyse parfois très fin et surprenant - Très attaché à l'anecdote. Ne généralise pas. - Hypersensible aux perturbations affectives : blocage dans les apprentissages si angoissé ou perturbé par des événements extérieurs
<p>Trouble des fonctions cognitives</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés de compréhension malgré les aides - Difficulté d'organisation spatiale (casier, classeur...) - Planification à renforcer car fonctionne dans le plaisir immédiat. Ne prend pas le temps d'analyser les informations et de planifier son action. - Attention toujours fugitive. Capacité de concentration extrêmement limitée
<p>Analyse</p>	<p>Steve semble manquer de cadre. Sa vie familiale est perturbée ; il a besoin de donner du sens aux choses. Peu de limites dans le cadre familial ou des limites qui manquent de cohérence (parents séparés et qui se déchirent). Steve semble en jouer et semble reproduire ce jeu entre les individus à l'école.</p> <p>Dispose d'une faculté à comprendre le fonctionnement des autres et d'en jouer.</p>

<p>Besoins éducatifs particuliers</p>	<p>Enseignant spécialisé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Améliorer la présentation du travail écrit en petit groupe restreint. - Améliorer la maîtrise de l'orthographe en petit groupe. - Améliorer la maîtrise de la grammaire en petit groupe. - Améliorer les tracés géométriques et la connaissance du vocabulaire géométrique de sa classe d'âge utilisé dans sa classe de référence. - Améliorer la maîtrise de la numération et des techniques opératoires des 4 opérations. <p>Equipe éducative 6eA :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pratiquer une activité physique régulière. - Fixer un cadre : règles de vie et de travail. - Reconstruire le sens de l'effort, mener un travail à son terme. - Steve ne doit pas choisir les adultes avec qui il travaille, mais prendre conscience que c'est de lui même, qu'il doit se mettre à travailler.
<p>Moyens d'action</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en place un référentiel sur les attitudes à adopter en classe - Toujours lui rappeler le sens des activités - Varier les activités : courtes et diverses. Introduire des variables - Le mettre en situation de réussite et augmenter progressivement la difficulté. - Le faire manipuler ; penser à des activités ludiques pour tenir compte de sa fatigabilité. - Une seconde ESS lui a donné l'occasion de s'engager à respecter les horaires du cadre de vie familial et les règles du cadre scolaire (voir PIA de l'enseignant spécialisé)
<p>Culturel ou associatif</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ACED : sport au service de la santé et informatique - UNSS : à partir de mi-décembre pratique régulière cirque, tennis de table, boum ball, badminton, volley-ball le mercredi après-midi - Club lecture : vendredi midi (pratique régulière jusqu'en décembre et arrêt ensuite)
<p>Suivi extérieur</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Révision ophtalmo prévue - Bilan orthophonique et psychologique effectué à l'IME d'Hucqueillers en 2008-2009.

Légende : En noir : éléments inscrits entre la période de rentrée et l'ESS du 17/11

En bleu : éléments ajoutés suite à l'ESS du 17/11/09

En rouge : éléments ajoutés suite à l'ESS du 04/01/10

PROJET INDIVIDUALISE
AUDREY (né le 29/12/1997)

Parcours familial	Composition de la famille : - Dylan, 13ans - Marion, 9 ans et demi
Parcours scolaire	- 2 années en CP - 4 années en CLIS
Difficultés observées à l'école primaire	- Problème de langage oral (suivi orthophonique) - Elle vivait très mal son décalage par rapport aux autres dans ce domaine. - Résistance à l'intégration en classe dite ordinaire au point que le retour en classe CLIS s'est avéré être la solution de repli, où Audrey se sentait entourée et accompagnée. - Audrey est arrivée au collège sans s'être beaucoup entraînée à résister à la frustration née des moments de socialisation par la vie de classe ordinaire, entre en contact avec ses pairs par l'agression. - Elève très instable qui peut avoir des périodes de provocation. - Repli face à la difficulté.
Résultats évaluations	- Sept 2008 éval CE2 français 40,9% maths 28,6% - Evaluation IME/UPI (Goigoux) : évaluations qualitatives non normatives dans PIA
Attitudes et comportements actuels	- A peur de l'inconnu. - Relation fusionnelle avec ses parents donc a des difficultés à se situer en tant qu'élève. - N'aime pas le changement. Regrette son ancienne école. Semble s'être attachée à une dame là-bas. (d'après les propos de la maman) - N'aime pas arriver top tôt à l'école. - Mère : ne veut pas montrer son travail à la maison. N'aime pas qu'on l'aide, ne veut pas. - Audrey s'est fortement attachée à Héléna, autre élève de l'UPI. - Ne supporte pas la frustration. - Audrey a désormais envie de faire en groupe restreint ce qui n'était pas le cas auparavant
Difficultés et progrès scolaires	- Lectrice avec de grosses difficultés de compréhension (niveau CP). La compréhension est plus ou moins possible selon son ressenti intérieur. - Audrey confond encore certains sons proches. - Performante dans le passage à l'écrit mais des fautes de copie - Bien plus à l'aise en numération qu'en géométrie. - Souci de savoir faire. Peur de l'échec, de se tromper. Audrey anticipe l'échec et veut l'éviter. - Elle a besoin d'être rassurée face à ses angoisses.

	<ul style="list-style-type: none"> - Elle cherche à répondre sans réfléchir et accepte mal les remarques. - N'accède pas facilement au sens des consignes écrites mais semble mieux comprendre les consignes orales. - Elle a besoin d'être rassurée sur la qualité de son travail. - Ne respecte pas la consigne ou ne finit pas le travail - Elle ne sait pas revenir sur ses erreurs.
<p>Troubles des fonctions cognitives</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le verbal la met en échec. - Evidents troubles de l'attention : ne prête pas attention à ce qu'on lui dit, se laisse distraire par des stimuli extérieurs. - Manque d'organisation - Problème visuo-spatial (copie) - Evite les tâches à effort mental soutenu - A des oublis fréquents
<p>Analyse et hypothèses</p>	<p>A propos de son comportement, peut-être a-t-elle besoin de limites? Où est la limite entre le caprice et le trouble du comportement? Audrey a besoin de repères stables, de rituels. Proposition à destination des parents : L'aider à s'adapter au changement. Lui expliquer les changements qui peuvent survenir. Audrey a besoin de la présence d'Héliéna et va beaucoup mieux depuis son arrivée car elle peut constituer un repère affectif, et parce que elle l'a compris et rencontre des difficultés du même ordre. Elle semble décoder les comportements des autres par l'intermédiaire d'Héliéna. Audrey aurait donc des difficultés à décoder les mots et les autres facilement. Elle aurait donc besoin de codages corporels affectifs. (non verbaux...) Manque de confiance en elle. A mettre en lien avec ses stratégies d'évitement. Peut-être ne se représente-t-elle pas ses propres procédures car elle ne sait pas expliquer comment elle a fait même dans des situations de réussite. Ne s'autorise pas à penser par elle même.</p>
<p>Besoins éducatifs particuliers</p>	<p>Enseignant spécialisé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture : entraînement à la vitesse, au sens, à la mémoire des passages lus. - Améliorer la présentation du travail écrit en petit groupe restreint. - Améliorer la maîtrise de l'orthographe en petit groupe - Améliorer la maîtrise de la grammaire en petit groupe. - Améliorer les tracés géométriques et la connaissance du vocabulaire géométrique utilisé dans la classe - Améliorer la maîtrise de la numération et des techniques opératoires des 4 opérations.

	<p>Equipe éducative 6eA :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nécessaire de l'entraîner à accepter la frustration, à moins résister aux changements de sa vie. - Prendre en compte une consigne double ou une tâche multiple dans sa globalité. - Gérer ses frustrations et manifestations d'angoisse face aux difficultés en osant parler de ses difficultés (à dramatiser) et demander de l'aide (éviter le repli sur soi et le déni). - Il faudrait travailler sur la cause de cette frustration. - L'aider à prendre conscience qu'elle peut faire des choses par elle même - La faire verbaliser comment elle pense la chose. - La responsabiliser. La rendre plus indépendante. Lui montrer qu'elle peut prendre des décisions seule. - Restaurer le désir d'apprendre et l'estime de soi en milieu ordinaire. - Susciter l'expérience de la réussite en milieu ordinaire.
Moyens d'action	<ul style="list-style-type: none"> - La mémoire de travail pour traiter les consignes de travail sera entraînée avec des supports visuels et en alternant consignes orales /consignes écrites. - Avoir un cahier repère par sons pour savoir orthographier des mots courants. - Revoir les acquis de l'école élémentaire : techniques opératoires, sens des opérations, maîtrise des outils de la géométrie pour les tracés. - Aide méthodologique : mémorisation des leçons, dans le temps du vécu scolaire proche. - Proposer de pouvoir l'amener à exprimer comment elle procède. La mettre en situation de réussite dans une tâche binaire (si donc, si donc pas...) - Puis l'entraîner à des tâches plus complexes. L'aider à se représenter 2 choses puis 3 pour la faire évoluer. - Montrer qu'Hélène ne fonctionne pas forcément dans le même ordre : révélateur. - Limiter les objectifs visés par séance : élève lente et vite fatiguée
Activités culturelles	<ul style="list-style-type: none"> - Club lecture : vendredi midi (pratique régulière depuis le début de l'année scolaire)
Suivi extérieur	<ul style="list-style-type: none"> - Suivi orthophonique, pour un souci de langue orale, la 2ème année de CLIS - Suivi en Centre Médico Psychologique la 3ème et 4ème année de CLIS. - Suivi par M. Fourcroy, pédo-psychiatre. - Séances au Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel mises entre parenthèses après la 1ère ESS

Légende : En noir : éléments inscrits entre la période de rentrée et l'ESS du 05/10

En bleu : éléments ajoutés suite à l'ESS du 05/10/09

En rouge : éléments ajoutés au 01/03/10

PROJET INDIVIDUEL
Héléna (née le 30-09-1997)

Parcours familial	<p><u>Parents</u> : - Mère : au foyer</p> <p>- Père : plaquiste</p> <p>- Marine 8 ans</p> <p>- Emerick 1 an</p>
Parcours scolaire	<p>2002-2003 : GS</p> <p>2003-2004 : GS (idem)</p> <p>2004-2006 : CP - CE1</p> <p>2006-2007 : CE2</p> <p>2007-2009 : CLIS car refus de la maman pour l'IME</p> <p>2009-2010 : 1 mois en CLIS avant d'arriver ici. Devait partir en IME (2nde proposition) cette année mais plus de place donc UPI.</p>
Résultats évaluation	<p>- <u>2006-2007 : éval nat. CE2</u> : Frs : 60,2% maths : 17,9%</p> <p>- <u>2008-2009 : éval nat CE1(mai 2009)</u> frs : 61,7% maths : 37,5%</p> <p>- Evaluation IME/UPI (Goigoux) : évaluations qualitatives non normatives dans PIA</p> <p>- Dossier MDPH prévoit un bilan complet en septembre 2010. M. Colin préconise de le faire plus tôt.</p>
Difficultés observés à l'école primaire	<p>- Accès à la catégorisation</p> <p>- Compréhension</p> <p>- Participation orale quasi inexistante</p> <p>- Apprentissages très lents et difficiles.</p> <p>- Lecture aisée mais n'accède pas au sens.</p> <p>- Rencontre des difficultés de compréhension du nombre : limitée aux petites additions.</p> <p>- Grande lenteur dans la production graphique.</p> <p>- Le dispositif CLIS ne semblait pas suffire à la mise en place des apprentissages. Héléna semblait avoir besoin d'accompagnement éducatif et thérapeutique ; une orientation IME a donc été proposée.</p>
Attitudes et comportements actuels	<p>- La maman a perçu de grands changements chez Héléna depuis son intégration à l'UPI</p> <p>- A beaucoup progressé en concentration</p> <p>- Elle ne participe toujours que sur demande du professeur même en petit groupe de remédiation</p> <p>- Elle n'ose pas dire si elle ne comprend pas et s'exprime très peu (ne répond qu'aux questions fermées).</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Implication dans le travail écrit incontestable ; elle fait beaucoup d'efforts. - Hélène s'est socialisée en dehors du groupe UPI (une autre amie surtout Justine Fraeye)
Difficultés et progrès scolaires	<ul style="list-style-type: none"> - Notions de droites perpendiculaires, parallèles, vocabulaire géométriques - Elle utilise les bons instruments pour tracer, elle joint les points plus efficacement - L'orthographe est bien maîtrisée - Elle accroît son capital de mots - Est dans la lecture/compréhension. Accède au sens. Hélène a une lecture fluide. - Hélène a beaucoup progressé dans le sens des opérations : petits problèmes simples ; elle maîtrise les techniques opératoires sauf la soustraction à retenues.
Trouble fonctions cognitives	<ul style="list-style-type: none"> - Grosses difficultés de compréhension - Grande lenteur dans la production graphique - Difficulté importante d'attention/concentration. - Mémoire de travail à renforcer - Elle présente vraisemblablement des difficultés ou des problèmes de mémorisation - Problèmes de catégorisation persistants. Ne sait pas classer des informations.
Analyse et hypothèses	<p>Hélène présente beaucoup d'indicateurs stables favorisant sa scolarisation (rapport aux autres, aux objets, bonne humeur...).</p> <p>La capacité de penser par soi-même n'est pas spontanée et doit être sollicitée à cause probablement de défauts de compréhension et de raisonnement qui l'ont peut-être souvent mise en erreur d'où une perte de confiance en elle.</p>
Besoins éducatifs particuliers	<p>Enseignant spécialisé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accroître sa maîtrise de l'orthographe en petit groupe. - Améliorer la maîtrise de la grammaire en petit groupe. - Initier à la pratique d'une langue vivante étrangère et à sa culture (langue anglaise). - Améliorer les tracés géométriques et la connaissance du vocabulaire géométrique de sa classe d'âge utilisé dans sa classe de référence. - Améliorer la maîtrise de la numération et des techniques opératoires des 4 opérations. <p>Equipe éducative 6eA :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Susciter l'expérience de la réussite en milieu ordinaire. - La priorité est de permettre à Hélène de prendre confiance en elle et d'organiser des situations favorisant la communication orale.

Moyens d'action	<ul style="list-style-type: none"> - Lui donner confiance en ses procédures - La mémoire de travail pour traiter les consignes de travail sera entraînée avec des supports visuels et en alternant consignes orales /consignes écrites. - Avoir un cahier repère par sons pour savoir orthographier des mots courants. - Aide méthodologique : - La solliciter avec des questions ouvertes afin qu'elle élabore des réponses plus complexes sur l'activité pratiquée. - Faire verbaliser. - La valoriser
Culturel ou associatif	<ul style="list-style-type: none"> - Club lecture : vendredi midi (pratique régulière depuis le début de l'année scolaire) - Pratique la danse les vendredis soirs
Suivi extérieur	<ul style="list-style-type: none"> - A eu un suivi orthophonique - Pas de suivi extérieur

Légende : En noir : éléments inscrits entre la période de rentrée et l'ESS du 17/11

En bleu : éléments ajoutés suite à l'ESS du 17/11/09

En rouge : éléments ajoutés suite à la rencontre parents-profs du 23/04/10

ANNEXE 2:

PROJET DE CLASSE : SIXIEME A (28 ELEVES : 15 FILLES ET 13 GARCONS)

Caractéristiques scolaires

- Moyenne de classe élevée (14,25)
- Ambiance de travail qui pourrait être améliorée par davantage de concentration en classe ; des élèves ne respectent pas les règles de prise de parole et ne s'écoutent pas.
- Travail à la maison satisfaisant et régulier pour la grande majorité.
- La plupart des élèves trouve du plaisir dans l'école et a une **bonne** approche méthodologique du travail.

Caractéristiques sociales

- CSP des parents : moyenne
- Relation à l'école : adhésion au système scolaire (absentéismes et retards faibles)
- Climat de classe : les professeurs caractérisent leur classe par la motivation, le dynamisme et le manque de maturité à l'oral.
- Dynamique de groupe : quelques petits groupes affinitaires qui cohabitent bien dans l'ensemble.

Caractéristiques physiques

- Bon niveau des **qualités physiques**.
- Relative homogénéité des **gabarits** dans la classe avec quelques élèves en surcharge pondérale.
- Rapports poids-puissance satisfaisants.
- Moyenne générale en EPS** de 13,3
- Hétérogénéité importante des vécus et des niveaux de pratique.
- Le temps de mise en activité est rapide et les inaptitudes partielles sont rares.
- Une élève obèse

ANALYSE ET PROPOSITION DE PROBLEMATIQUE :

Le travail est un **point fort** de la classe. Globalement, les élèves adhèrent aux règles de travail et retirent du plaisir à comprendre et pouvoir expliquer.

Ainsi, l'objectif de leur permettre de **prendre du plaisir** dans l'apprentissage semble tout à fait intéressant. A ce titre, je compte mobiliser différents possibles pour y accéder comme le jeu, les essais-erreurs ou les progrès réalisés dans l'activité.

Au niveau social, il semble que **la coopération soit à encourager dans le groupe classe**, lequel apparaît morcelé en une somme de petits groupes d'individualités.

Il apparaît nécessaire de trouver un **intérêt commun supérieur** favorisant les relations dans la classe. C'est pourquoi dans chaque activité, je fais le choix que les élèves se confronteront à une même forme de pratique.

Les caractéristiques physiques ne seront pas un frein aux apprentissages en EPS mais **les différences** de vécu et d'habileté engendrent parfois des conflits ou des difficultés d'apprentissage.

L'enjeu est **d'adapter la forme et le contenu** de mes séances pour que les élèves accèdent à la forme de pratique et vivent une seule et même EPS. Etant à des étapes de mise en lien différentes, le jeu peut permettre de lever des inhibitions, les résolutions de problèmes d'éduquer ses fonctions et les répétitions de réaliser des progrès.

TROUVER DES SOLUTIONS

ET COOPERER

MALGRE LES DIFFERENCES

TROUVER DES SOLUTIONS ET COOPERER MALGRE LES DIFFERENCES

Déclinaison de la problématique en lien avec les axes pédagogiques du projet d'établissement

Vie scolaire, socio-éducative
Que faire si

- Je ne sais pas si j'ai droit ?
- J'ai un problème ?
- Je veux participer à un club ?
- Je m'ennuie ?
- Je n'ai pas d'amis ?

Résultats scolaires
Que faire si

- Je n'arrive pas à faire mes devoirs ?
- Je ne comprends pas ?
- J'ai du mal à apprendre mes leçons ?

Prévention santé
Que faire si

- Je me sens mal ?
- Je mange trop ou pas assez ?
- Je suis toujours fatigué ?

Orientation et devenir
Que faire si

- Je ne sais pas quoi faire plus tard ?
- Je n'aime pas l'école ?

PERSONNES RESSOURCES



ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ADAPTE :



Déclinaison de la problématique en EPS par rapport aux programmes, au projet EPS et à la classe

Organiser et assurer des rôles sociaux et des responsabilités

- Vivre les rôles de chronométrateur, arbitre, juge ou spectateur.
- Utiliser des fiches d'observation de mes partenaires et les conseiller.

Respect de soi, des autres, et de l'environnement par l'appropriation des règles

- Mettre en place et ranger le matériel de façon stable.
- Savoir gagner et perdre.
- Respecter les consignes de sécurité et mes camarades.

Se connaître, se préparer, se préserver

- S'échauffer
- Ecouter attentivement les consignes
- Etre calme dans les vestiaires

Se mettre en projet

- Se projeter pour l'évaluation.
- Faire des liens entre les séances.
- Apprendre en se « trompant »

Cirque: « Le cirque est une activité de création de formes corporelles nouvelles en mouvement dans l'espace et dans le temps. Elle aboutit à une production servant un projet expressif ayant un rythme, une qualité et destinée à être partagée, appréciée par les spectateurs (TRIBALAT Anne)

Logique interne: Dans une soumission au regard des autres, dans un rapport à l'espace et au temps, produire de l'émotion seul ou à plusieurs

Problèmes fondamentaux: Vaincre ses inhibitions pour sortir de son cadre de référence actuel ; « se mouvoir et s'émouvoir pour émouvoir » (LE PELLEC-PINEAU)

Élément de progressivité : niveau d'exigence croissant pour la qualité du mouvement ; d'une auto-concentration à une co-interprétation ; affinement de la mise en scène et du cadrage dans l'espace et dans le temps, relation au mode sonore.

Pôle moteur

- Projet expressif dans une démarche de création
- Maîtrise de formes, de mouvements nouveaux et d'enchaînements simples pour communiquer.
- Orienter sa composition par rapport aux spectateurs.
- Tenir un rôle devant autrui.

Pôle gestion de la vie physique

- Expérimenter différentes combinaisons d'allure.
- Gérer le conflit prise de risque / maîtrise du risque.
- S'échauffer rigoureusement.
- Prévoir des parades à toute nouvelle tentative d'habileté risquée.

Pôle culturel

- S'approprier le vocabulaire spécifique de l'activité (figures)
- Vivre les différents rôles sociaux de l'activité (juge, gymnaste, spectateur)
- Différencier un début, un développement et une fin dans l'organisation des formes, des trajets et des relations.

Objectifs méthodologiques et sociaux prioritaires par rapport au contexte (projet EPS, établissement, élèves, APSA, programmes)

Projet de classe : TROUVER DES COLUCTIONS ET COOPERER MALGRE LES DIFFERENCES

Respect de soi, des autres, et de l'environnement par l'appropriation des règles

- Former un citoyen courageux (ose se montrer en représentation).
- Respecter le passage des camarades et applaudir à la fin.
- Etre solidaire : s'écouter et créer ensemble.
- Rigueur sur l'utilisation du matériel (à ranger après chaque utilisation).

Organiser et assurer des rôles sociaux et des responsabilités

- Education à la responsabilité : prendre des initiatives et des décisions (création et chorégraphie)
- Construire un scénario à plusieurs dans un espace scénique déterminé
- Vivre les différents rôles sociaux de l'activité (chorégraphe, interprète, spectateur)

Se mettre en projet

- Transformer sa motricité usuelle et exprimer sa sensibilité.
- Différencier les temps de création, de composition et de représentation.
- Etre sensible à la prestation des autres, s'inspirer de leur prestation.

Se connaître, se préparer, se préserver

- Education à la santé et à la sécurité (échauffement, règles de sécurité à respecter.
- S'échauffer rigoureusement et accepter de ne pas brûler les étapes.
- Incorporer le clown pour pallier un raté sur une figure.

D'où on part ... Passer de...

Gestes usuels, suites d'actions isolées, rythme lent et faible amplitude

- Gestes saccadés, rapides sous l'emprise du manque de maîtrise et des émotions.
- Corps statique, mobilité réduite, prédominance des appuis pédestres, amplitude faible par crainte de rompre l'équilibre.
- Contrôle visuel important avec un regard au sol ou centré sur son engin ou sa tâche, travail manuel unilatéral.
- Ne prend pas en compte les camarades, attitudes individuelles (fuite du regard des autres), le public est source de stress et d'échec

Les PROGRAMMES...

Compétence propre :

Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique.

Compétence attendue N°1 :

Composer et présenter dans un espace orienté un numéro collectif organisé autour d'un thème incorporant à un jeu d'acteur des éléments simples issus d'au moins deux des trois familles. Maîtriser ses émotions et accepter le regard des autres. Observer avec attention et apprécier avec respect les différentes prestations.

Où on souhaite arriver...à...

Un exercice de sa créativité, la construction de nouvelles habiletés motrices et l'affirmation de sa personnalité.

- Tentative de combinaison des actions (jongler sur la boule), utilisation de nouveaux appuis, relâchement corporel plus important.
- Bras souples, tête fixée avec le regard loin devant et attaque du sol par le pied.
- Relations de fonctionnalité, perception visuelle qui se stabilise sur un point de fixation, repères kinesthésiques plus importants
- Acceptation et même recherche du regard de l'autre, entraide, demande conseil à la personne compétente, apprécie la représentation des autres.

Objectifs prévisionnels en cirque pour ma classe de 6^eA

Séance 1 : Présentation d'un nouveau cycle / Evaluation diagnostique / Découverte de l'activité

- ⇒ Mise en place d'une structure d'échauffement propre au cirque
- ⇒ Régulation d'équilibre dynamique sur un objet potentiellement en mouvement (boule, rola bola)
- ⇒ Réalisation et complexification d'habiletés fines (jonglage)
- ⇒ S'entraider pour la réalisation des différentes habiletés.

Séance 2 : Entrée et sortie de scène (relation à l'espace)

- ⇒ Mise en place d'une structure d'échauffement propre au cirque
- ⇒ Régulation d'équilibre dynamique sur un objet potentiellement en mouvement (boule, rola bola)
- ⇒ Réalisation et complexification d'habiletés fines (jonglage)
- ⇒ Différencier un début, un développement et une fin dans la composition
- ⇒ Tirage au sort de l'entrée et de la sortie de la scène (organisation spatio-temporelle)

Séance 3 : Introduire un changement de rythme (relation au temps)

- ⇒ Travail sur le temps (tirage au sort : ralenti, accéléré, arrêt sur image, marche arrière, saccade)
- ⇒ Travail d'improvisation et de recherche par rapport au clown
- ⇒ Occuper les rôles de chorégraphe, spectateur et interprète
- ⇒ Travail « à la carte » en fonction des manques et des besoins du numéro.

Séance 4 : Communiquer une émotion (relation à soi)

- ⇒ Reprendre les exigences de la semaine précédente
- ⇒ Travail sur l'émotion (tirage au sort : joie, tristesse, surprise, peur, colère)
- ⇒ Communiquer avec le spectateur
- ⇒ Savoir apprécier une représentation et respecter la prestation de ses camarades et échanger sur le processus de création.

Séance 5 : Introduire un effet scénique (relation à l'autre)

- ⇒ Travail sur la relation au partenaire (tirage au sort : unisson, canon, cascade, « carte postale », alternance)
- ⇒ Intégrer l'effet scénique au numéro en conservant les exigences précédentes
- ⇒ Savoir apprécier une représentation et respecter la prestation de ses camarades et échanger sur le processus de création.

Séance 6 : Représentation finale

- ⇒ Organisation de l'univers artistique
- ⇒ Répétition générale avec costumes et décors
- ⇒ Représentation devant le reste de la classe co-évaluateur (fiche d'observation)
- ⇒ Echange et débat.

ANNEXE 4 : FICHE REMEDIATION ET EMOTICONES

NOUS VOUS INVITONS A NOTRE SPECTACLE DE CIRQUE !!

NOM DE L'ELEVE :

BUIJOREY

NOM DE LA TROUPE :

ENTREE SUR SCENE		ROLA-BOLA	CORDES
De quel endroit je démarre ?	→ la petite locale	BOULE	FIL
Pour aller à quel endroit ?	→ vers les cordes	ACROSPORT	SONGAGE LOCAL
RELATION AU TEMPS		A quel moment ? →	
Accélération ?	→ de plus en plus vite		
Ralenti ?	→ le moins en moins vite		
Arrêt sur image ?	→ stop		
Saccadés ?	→ lent vite lent vite (volcan)		
Marche arrière ?	→ tout reculer		
EMOTION		A quel moment ? →	
Joie ?	→ le clown		
Tristesse ?	→ tout glorieux se me mettais à mon coin		
Peur ?	→ arrivée sur image Chapin		
Colère ?	→ de partir à mon coin		
Surprise ?	→ je suis ^{les yeux} enlevé		
RELATION A L'AUTRE		A quel moment ? → acrobat	
Domino ?	→ acrobat		
Canon ?	→		
Alternance ?	→		
Puzzle ?	→		
Cascade ?	→		
RELATION AU THEME			
Jongleur ?	Quels engins ?	→ ballon	
Equilibriste ?	Quel atelier ?	→ fil	
Acrobate ?	Quel atelier ?	→ acrobat	
SORTIE DE SCENE		ROLA-BOLA	CORDES
De quel endroit je démarre ?	→ je commence avec la locale	BOULE	FIL
Pour sortir à quel endroit ?	→ local	ACROSPORT	SONGAGE LOCAL

Entoure en rouge les relations que tu utilises pour ton spectacle !
Et n'oublie pas de me faire un autographe ici !! →

Annexe 3 : PROJET DE CYCLE Cirque 6^{eme} A

Cirque: « Le cirque est une activité de création de formes corporelles nouvelles en mouvement dans l'espace et dans le temps. Elle aboutit à une production servant un projet expressif ayant un rythme, une qualité et destinée à être partagée, appréciée par les spectateurs (TRIBALAT Anne)

Logique interne: Dans une soumission au regard des autres, dans un rapport à l'espace et au temps, produire de l'émotion seul ou à plusieurs

Problèmes fondamentaux: Vaincre ses inhibitions pour sortir de son cadre de référence actuel ; « se mouvoir et s'émouvoir pour émouvoir » (LE PELLEC-PINEAU)

Élément de progressivité : niveau d'exigence croissant pour la qualité du mouvement ; d'une auto-concentration à une co-interprétation ; affinement de la mise en scène et du cadrage dans l'espace et dans le temps, relation au mode sonore.

Pôle moteur

- Projet expressif dans une démarche de création
- Maîtrise de formes, de mouvements nouveaux et d'enchaînements simples pour communiquer.
- Orienter sa composition par rapport aux spectateurs.
- Tenir un rôle devant autrui.

Pôle gestion de la vie physique

- Expérimenter différentes combinaisons d'allure.
- Gérer le conflit prise de risque / maîtrise du risque.
- S'échauffer rigoureusement.
- Prévoir des parades à toute nouvelle tentative d'habileté risquée.

Pôle culturel

- S'approprier le vocabulaire spécifique de l'activité (figures)
- Vivre les différents rôles sociaux de l'activité (juge, gymnaste, spectateur)
- Différencier un début, un développement et une fin dans l'organisation des formes, des trajets et des relations.

Objectifs méthodologiques et sociaux prioritaires par rapport au contexte (projet EPS, établissement, élèves, APSA, programmes)

Projet de classe : TROUVER DES SOLUTIONS ET COOPERER MALGRÉ LES DIFFERENCES

Respect de soi, des autres, et de l'environnement par l'appropriation des règles

- Former un citoyen courageux (ose se montrer en représentation).
- Respecter le passage des camarades et applaudir à la fin.
- Être solidaire : s'écouter et créer ensemble.
- Rigueur sur l'utilisation du matériel (à ranger après chaque utilisation).

Organiser et assurer des rôles sociaux et des responsabilités

- Education à la responsabilité : prendre des initiatives et des décisions (création et chorégraphie)
- Construire un scénario à plusieurs dans un espace scénique déterminé
- Vivre les différents rôles sociaux de l'activité (chorégraphe, interprète, spectateur)

Se mettre en projet

- Transformer sa motricité usuelle et exprimer sa sensibilité.
- Différencier les temps de création, de composition et de représentation.
- Être sensible à la prestation des autres, s'inspirer de leur prestation.

Se connaître, se préparer, se préserver

- Education à la santé et à la sécurité (échauffement, règles de sécurité à respecter.
- S'échauffer rigoureusement et accepter de ne pas brûler les étapes.
- Incorporer le clown pour pallier un raté sur une figure.

D'où on part ... Passer de...

Gestes usuels, suites d'actions isolées, rythme lent et faible amplitude

- Gestes saccadés, rapides sous l'emprise du manque de maîtrise et des émotions.
- Corps statique, mobilité réduite, prédominance des appuis pédestres, amplitude faible par crainte de rompre l'équilibre.
- Contrôle visuel important avec un regard au sol ou centré sur son engin ou sa tâche, travail manuel unilatéral.
- Ne prend pas en compte les camarades, attitudes individuelles (fuite du regard des autres), le public est source de stress et d'échec

Les PROGRAMMES...

Compétence propre :

Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique.

Compétence attendue NT :

Composer et présenter dans un espace orienté un numéro collectif organisé autour d'un thème incorporant à un jeu d'acteur des éléments simples issus d'au moins deux des trois familles. Maîtriser ses émotions et accepter le regard des autres. Observer avec attention et apprécier avec respect les différentes prestations.

Où on souhaite arriver... à...

Un exercice de sa créativité, la construction de nouvelles habiletés motrices et l'affirmation de sa personnalité.

- Tentative de combinaison des actions (jongler sur la boule), utilisation de nouveaux appuis, relâchement corporel plus important.
- Bras souples, tête fixée avec le regard loin devant et attaque du sol par le pied.
- Relations de fonctionnalité, perception visuelle qui se stabilise sur un point de fixation, repères kinesthésiques plus importants
- Acceptation et même recherche du regard de l'autre, entraide, demande conseil à la personne compétente, apprécie la représentation des autres.

Objectifs prévisionnels en cirque pour ma classe de 6^eA

Séance 1 : Présentation d'un nouveau cycle / Evaluation diagnostique / Découverte de l'activité

- ⇒ Mise en place d'une structure d'échauffement propre au cirque
- ⇒ Régulation d'équilibre dynamique sur un objet potentiellement en mouvement (boule, rola bola)
- ⇒ Réalisation et complexification d'habiletés fines (jonglage)
- ⇒ S'entraider pour la réalisation des différentes habiletés.

Séance 2 : Entrée et sortie de scène (relation à l'espace)

- ⇒ Mise en place d'une structure d'échauffement propre au cirque
- ⇒ Régulation d'équilibre dynamique sur un objet potentiellement en mouvement (boule, rola bola)
- ⇒ Réalisation et complexification d'habiletés fines (jonglage)
- ⇒ Différencier un début, un développement et une fin dans la composition
- ⇒ Tirage au sort de l'entrée et de la sortie de la scène (organisation spatio-temporelle)

Séance 3 : Introduire un changement de rythme (relation au temps)

- ⇒ Travail sur le temps (tirage au sort : ralenti, accéléré, arrêt sur image, marche arrière, saccade)
- ⇒ Travail d'improvisation et de recherche par rapport au clown
- ⇒ Occuper les rôles de chorégraphe, spectateur et interprète
- ⇒ Travail « à la carte » en fonction des manques et des besoins du numéro.

Séance 4 : Communiquer une émotion (relation à soi)

- ⇒ Reprendre les exigences de la semaine précédente
- ⇒ Travail sur l'émotion (tirage au sort : joie, tristesse, surprise, peur, colère)
- ⇒ Communiquer avec le spectateur
- ⇒ Savoir apprécier une représentation et respecter la prestation de ses camarades et échanger sur le processus de création.

Séance 5 : Introduire un effet scénique (relation à l'autre)

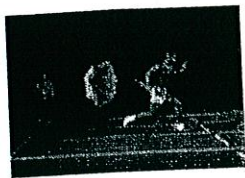
- ⇒ Travail sur la relation au partenaire (tirage au sort : unisson, canon, cascade, « carte postale », alternance)
- ⇒ Intégrer l'effet scénique au numéro en conservant les exigences précédentes
- ⇒ Savoir apprécier une représentation et respecter la prestation de ses camarades et échanger sur le processus de création.

Séance 6 : Représentation finale

- ⇒ Organisation de l'univers artistique
- ⇒ Répétition générale avec costumes et décors
- ⇒ Représentation devant le reste de la classe co-évaluateur (fiche d'observation)
- ⇒ Echange et débat.



Q. 2007



2007

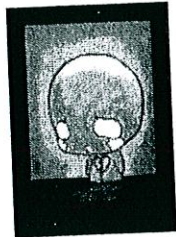


sur image

Sur image



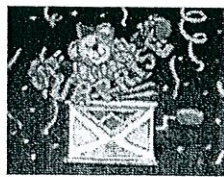
Sur image



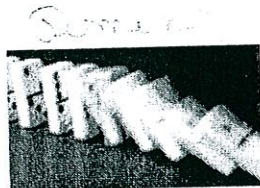
Sur image



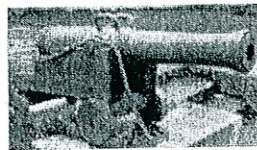
alère



Sur image



Sur image



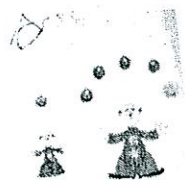
2007



Sur image



Calca 10



Sur image

