



HAL
open science

Comment redonner aux élèves de l'EREA le goût aux apprentissages par le biais de l'équitation ?

Valérie Vernadal

► **To cite this version:**

Valérie Vernadal. Comment redonner aux élèves de l'EREA le goût aux apprentissages par le biais de l'équitation ?. Education. 2010. dumas-00695007

HAL Id: dumas-00695007

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00695007v1>

Submitted on 7 May 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.

Valérie VERNADAL
EREA
Lys-Lez-Lannoy

**Comment redonner aux élèves de l'EREA
le goût aux apprentissages
par le biais de l'Equitation ?**

Mémoire CAPA-SH option FEI



IUFM 59-62 - Villeneuve d'Ascq



000000188853

Session 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.¹ VERNADAL Valérie
né(e) le 14.03.1977
à Lesquin
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.¹
VERNADAL

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est² *Comment redonner aux élèves d'ÉREA le goût aux apprentissages par le biais de l'équitation?*

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'œuvre³:

	OUI	NON
- Consultation sur place	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Diffusion par intranet	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Diffusion par intranet et extranet	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Prêt	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Prêt entre bibliothèques	<input checked="" type="checkbox"/>	

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

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.

SOMMAIRE

- I. LE PROJET EQUITATION : SES MOTIVATIONS, SA SPECIFITE.....p 2
 - 1. Particularités des élèves d'EREA
 - 2. Présentation du groupe Equitation
 - 3. La spécificité du projet éducatif

- II. LE PROJET EQUITATION EN AMONT DE LA SCOLARITE.....p 8
 - 1. Création de références nouvelles
 - 2. Les apprentissages en milieu coupé
 - 3. Les apports de l'activité en elle-même
 - 4. Le rôle de l'enseignant spécialisé

- III. LES APPORTS SUR LE PLAN PHYSIQUE : TRAVAIL DU SCHEMA CORPORELp 12
 - 1. Qu'est-ce que le schéma corporel ?
 - 2. Les troubles constatés chez les élèves d'EREA
 - 3. En quoi l'Equitation va-t-elle permettre de remédier à ces troubles ?
 - 4. Quelles sont les exploitations ultérieures utiles au graphisme du schéma corporel ?
 - 5. La place de la peur à cheval

- IV. LES APPORTS COGNITIFS.....p19
 - 1. Place de la consigne : écouter, appliquer
 - 2. L'intérêt de la reformulation des actions réalisées
 - 3. Le développement de la prise en charge procédurale
 - 4. Travail des différentes mémoires
 - 5. Meilleure perception du temps

- V. LE SAVOIR-ETRE : APPORTS DE L'EQUITATION SUR LES PLANS AFFECTIF ET SOCIAL.....p 24
 - 1. La relation de l'élève avec l'animal
 - 2. Les procédures heuristiques de François Tilman
 - 3. La communication avec le cheval
 - 4. Amélioration de la relation aux autres

5. L'interactivité constante : travail de l'abstraction réfléchissante de Jean PIAGET
6. Le rôle de l'enseignant spécialisé

VI. LA NOTION DE TRANSFERT : REPERCUSSIONS SUR LE TRAVAIL EN CLASSE.....p 27

1. Que cherche à transférer l'enseignant spécialisé ?
2. Que signifie « le transfert d'un savoir » ?
3. Rôle de la régulation métacognitive
4. Constats sur le comportement

C'est en Septembre 2003 que j'effectue ma première rentrée scolaire, à l'Etablissement Régional d'Enseignement Adapté (EREA) de Lys Lez Lannoy, en tant que Professeur Des Ecoles sur poste d'éducateur.

L'enseignement spécialisé m'est inconnu, et le premier sentiment qu'il me renvoie est déstabilisant : que dois-je mettre en place pour répondre aux besoins spécifiques des élèves ?

En classe, ils sont -pour la plupart- en échec scolaire. Ils manquent de goût et d'envie pour entrer dans les apprentissages, et sont parfois même en refus total face au travail scolaire. Ils présentent un blocage à la mise au travail.

Ces difficultés d'entrer dans les apprentissages se traduisent par des problèmes de comportement.

En parallèle, la prise de conscience de cet échec scolaire amène les élèves à des problèmes de confiance en soi, d'estime de soi, consécutifs à un lourd passé scolaire souvent mal vécu. Ces élèves n'ont plus confiance en leurs compétences, ils perdent toute motivation parce qu'ils sont submergés par des difficultés affectives, sociales, cognitives, psychiques, motrices.

L'internat offre aux élèves un panel d'activités éducatives permettant à chacun de trouver une motivation.

*« Chaque enfant apprend différemment. Il ne ressemble pas plus à un autre enfant qu'une empreinte digitale ne ressemble à une autre. (...) Il n'y a pas d'enfants paresseux, renfermés, agressifs ou violents. Il n'y a que des enfants à qui l'on dénie la capacité à apprendre de la façon qui leur est naturelle. **Si on lui donne la possibilité d'évoluer à sa propre manière, l'enfant est capable de mener à bien le cycle de l'apprentissage. (...) Il ne sera plus bloqué mais sans blocage** »¹*

En tant que Professeur Des Ecoles mettant en place des activités dans le cadre éducatif, il me semble judicieux d'« utiliser l'animal », et plus particulièrement le cheval, comme moyen de remédier aux problèmes d'adaptation des élèves au milieu scolaire.

Comment parvenir, par le biais de l'équitation, à amener les élèves d'EREA à adopter un comportement et une attitude plus positifs face aux apprentissages ?

En quoi l'équitation va-t-elle permettre de redonner aux élèves d'EREA l'envie d'apprendre, l'envie de renouer avec les apprentissages ?

¹ P. Dennison, dans Le mouvement, clé de l'apprentissage

I. Le projet équitation : ses motivations, sa spécificité

Les EREA ont pour objectif général d'accompagner les élèves dans la construction de leur projet d'orientation et de formation ainsi que dans leur projet d'insertion professionnelle et sociale, en fonction de leurs aspirations et capacités.

1. particularités des élèves d'EREA

a. sur le plan comportemental

Nous accueillons à l'EREA de Lys Lez Lannoy des élèves en difficultés massives et persistantes.

La plupart ont une image d'eux-mêmes dévalorisée et négative. Le comportement adopté par chacun d'eux est très variable. Certains élèves, effacés et manquant de confiance en eux, parfois inhibés, ont besoin de s'affirmer. D'autres, au contraire, vont faire preuve d'hyperactivité, de violence, d'opposition à l'adulte.

En classe comme à l'internat, les problèmes de concentration, d'attention, de respect des règles et de l'autorité sont très fréquents.

b. sur le plan scolaire : problèmes de mémorisation (mémoires de travail et procédurale)

Mon analyse du comportement des élèves d'EREA sur le plan scolaire s'appuie sur différentes sources : la théorie de divers auteurs ayant étudié l'adolescent, les remarques et analyses des enseignants (de l'EREA) sur leurs pratiques, mais aussi sur mon expérience vécue lors de la prise en charge de la classe de 5^{ème} à raison de 1h45 par semaine.

Sur le plan scolaire, ce que j'ai avant tout constaté est le manque de motivation, voire un rejet du travail scolaire. Le contexte « classe » semble être le premier facteur perçu négativement. Les élèves s'intéressent en général à ce que je vais leur proposer : « qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui ? », et sans avoir pris le temps de réfléchir, de comprendre réellement le contenu de la séance à venir, ils se positionnent dans le mécontentement, le refus de réaliser le travail annoncé : « C'est nul. De toute

façon, je fais rien aujourd'hui ». La manière dont l'enseignant se positionne face à cette réaction et introduit les séances va être déterminante quant à l'investissement à venir de certains élèves.

Ces réticences à la mise au travail sont la conséquence d'un vécu scolaire douloureux, elles expriment les difficultés d'apprentissages de ces élèves, notamment les difficultés de mémorisation. Ces difficultés trouvent leurs origines à la fois dans le fonctionnement psychologique de « l'adolescent-élève » (les facteurs affectifs jouent évidemment un rôle crucial dans les apprentissages et dans la difficulté d'apprentissage de façon transversale), mais aussi dans le fonctionnement cognitif, dans les processus mentaux de l'élève.

Dans la démarche pédagogique de l'enseignant, il est fondamental de connaître et exploiter le rôle de la mémoire dans les difficultés d'apprentissage. Les difficultés mnésiques des élèves sont un des facteurs amenant les élèves à se mettre dans ce refus du travail scolaire.

Les élèves se retrouvent ainsi inhibés dans leurs apprentissages. Repérer ces difficultés permettra, en classe, de mettre en place des aides et, dans le cadre d'activités éducatives, de travailler certaines composantes de la mémoire.

Les activités éducatives sont un moyen de contourner les problèmes, de présenter aux élèves des situations appelant leur motivation, d'identifier et de travailler les blocages à l'origine de la souffrance vécue par ces élèves face au travail scolaire.

Selon Britt-Mari Barth : *« A l'école, l'élève est souvent dans une situation : il a tout le potentiel et le dynamisme nécessaires pour fabriquer un savoir. Pourtant, trop fréquemment, il n'y arrive pas. On reproche souvent aux élèves de ne pas écouter, de ne pas réfléchir, d'être paresseux, de ne pas avoir le niveau d'abstraction nécessaire. En revanche, dans une activité intellectuelle non scolaire, l'élève saura utiliser ses capacités intellectuelles pour réussir son produit final...Il choisit l'information nécessaire en fonction de son but »*

C'est en ces termes que l'équitation sera un moyen d'utiliser efficacement les capacités intellectuelles de l'élève, de structurer certaines notions acquises. Nous verrons par la suite que cette activité permettra de travailler la mémoire procédurale, la mémoire de travail, la mémoire déclarative.

2. présentation du groupe équitation

a. sa formation

La constitution du groupe s'est réalisée en fonction de plusieurs critères :

- le vœu de l'élève, reformulé à chaque période scolaire.
- les demandes motivées des enseignants-tuteurs.
- le repérage de besoins éducatifs particuliers (BEP) par les enseignants sur classe et/ou par les enseignants-éducateurs.

En Septembre, ma volonté était de constituer un groupe stable sur l'année scolaire afin d'évaluer sur le long terme les répercussions du projet en classe.

b. son évolution

Un constat général est à pointer : il est souvent difficile pour les élèves de se fixer sur une activité. Un large choix leur est proposé. Ils ont des difficultés -dans un premier temps- à choisir celle qu'ils désirent faire prioritairement, et -dans un second temps- à se projeter sur le moyen voire long terme dans l'activité choisie.

Les difficultés qu'ils rencontrent, qu'elles soient affectives, psychologiques, cognitives ou autres... les amènent à abandonner régulièrement les projets dans lesquels ils sont inscrits et dans lesquels nous les incitons à s'inscrire. Les réactions possibles des élèves sont les suivantes :

- soit ils accrochent à l'activité, se prennent d'amitié, d'affection pour un ou plusieurs chevaux et attendent le mercredi avec impatience. Ces élèves s'engagent sur l'année et tirent un profit large que nous verrons par la suite (cas de Yohan, Damien, Nassim)

- soit les problèmes psychologiques et affectifs qu'ils rencontrent personnellement les submergent et les amènent à une impossibilité de s'inscrire à long terme dans ce projet : fugue (cas de Prescillia). Le vécu scolaire est marqué de scissions (absentéisme) altérant les projets à moyen ou long terme.

- Soit les élèves font preuve d'instabilité et cherche à changer le plus souvent possible d'activité ne sachant se fixer à l'une d'elles. Dans ce cas, le comportement remarqué en classe est souvent instable: besoin de se lever régulièrement, manque de concentration dans la tâche, volubile...L'équipe éducative tentera, par

le biais de discussions, d'amener l'élève à réfléchir et à s'inscrire dans UN projet. Il est nécessaire d'apprendre un minimum à l'élève à se poser. Nous obligerons l'élève à se tenir à UN choix durant une période de vacances à vacances mais un changement lui sera autorisé lors de la période suivante (cas de Mohamed, Sabri, Erwan, Cédric qui ont décidé de quitter l'activité équitation alors qu'aucune difficulté particulière n'était rencontrée et que l'évolution était positive).

- Soit les élèves sont tentés de changer d'activité mais le rappel des objectifs fixés et le vécu des séances les confortent dans le fait de poursuivre l'activité équitation (cas de Mickael). Pour cet élève, l'activité est très bénéfique.

Ainsi, cette année scolaire 2009-2010, le groupe équitation évolue de période en période. Deux sous-groupes sont donc à discerner :

- Un groupe mobile qui vivra une initiation, une découverte du contact avec le cheval.

- Un groupe fixe (4 élèves : Yohan, Damien, Mickael, Nassim) qui participe à l'activité depuis le début de l'année scolaire. Ces élèves passeront le galop 1, examen équestre reconnu par la fédération française d'équitation.

C'est sur ce second groupe que mon attention se portera essentiellement afin d'évaluer l'impact du projet mis en place sur leur comportement en classe, évaluer l'évolution de l'intérêt qu'ils portent aux apprentissages scolaires, leur capacité de concentration et leurs capacités à organiser une tâche, qu'elle soit scolaire ou qu'elle fasse partie des tâches du quotidien.

c. présentation des élèves : annexe 1

L'analyse présente, sous forme de tableau, trois élèves sur lesquels se porteront les exemples de pratique. A partir de constats en classe et à l'internat, des BEP sont relevés. Des pistes de travail en Equitation sont ainsi envisagées.

3. la spécificité du projet éducatif

Les activités équestres font partie des activités physiques de pleine nature (APPN).

a. Lieu, fréquence

Le projet est établi en collaboration avec le centre équestre La chênaie, situé dans la ville de Cysoing. Son avantage est d'être véritablement excentré, il offre donc aux élèves un cadre exceptionnel les dépayasant totalement de l'environnement habituel dans lequel ils évoluent.

Cette activité se déroule tous les mercredis après- midi de la période scolaire.

b. Encadrement

i. Présence d'un intervenant

La pratique de l'équitation en milieu scolaire nécessite la présence d'un moniteur diplômé d'état. Afin de mettre en action le projet, une collaboration s'établit entre Marine, monitrice diplômée d'état, et moi-même.

« Lors d'activités physiques et sportives faisant appel à des intervenants qualifiés..., le maître assure la mise en œuvre de ces activités par sa participation et sa présence effective. Il ne peut en aucun cas s'absenter. Les intervenants sont placés sous sa responsabilité. »²

Marine accueille au centre équestre des publics très différents: des enfants sur poney, des adultes en loisir, des scolaires, des handicapés mentaux et physiques ... L'objectif du club est d'accueillir une population la plus large possible et de mettre le cheval au service des difficultés que l'Homme peut rencontrer, difficultés de toutes natures.

Les préparations sont établies en collaboration avec Marine.

ii. Attribution des chevaux

Le cheval est un mammifère très intelligent, qui ressent très fortement le caractère et l'état d'être du cavalier. Le cheval vit au moment présent, il réagit aux

² Bulletin officiel n° 7 du 23.09.1999

gestes et paroles du cavalier de façon réfléchissante. Ses réactions seront à l'image du comportement du cavalier.

La monitrice connaît parfaitement ses chevaux. En fonction des profils des élèves que je présente, Marine adapte les montures :

- Un élève impulsif, violent, instable, ne sachant pas rassembler son attention, parlant sans cesse, aura un cheval ayant du répondant, c'est le cas de Mickael. Cet élève est forcé de canaliser ses émotions (s'il crie, le cheval aura peur et risque de le faire tomber), de gérer son impulsivité (si Mickael est trop brusque, le cheval pourra lui aussi être brusque).
- Un élève stressé, manquant de confiance en lui, craignant la chute à tout moment aura un cheval plus calme, égal à lui-même, qui ne sera pas trop réactif aux demandes. L'objectif sera d'amener l'élève à s'affirmer, à accentuer les demandes, à comprendre les processus.

Cette attribution évolue dans le temps en fonction de l'évolution des élèves.

c. Déroulement

➤ La préparation à l'EREA

Les élèves doivent avoir une tenue appropriée à l'activité : vêtements souples, un vêtement chaud, des gants, une paire de bottes. Chaque mercredi, je vérifie qu'ils aient bien chacun cette tenue, et établis une évaluation générale (voir l'annexe n°2). Au début, les élèves ne pensent pas à ramener le nécessaire, ils comptent sur moi, sur l'école pour le leur fournir. Ils partent du principe, inconsciemment ou consciemment, que quelqu'un d'autre qu'eux-mêmes pensera à leur place. Beaucoup d'entre eux ne savent pas se prendre en charge au niveau procédural.

L'objectif de la préparation sera de parvenir à ce que chacun se prenne en charge, soit capable d'anticiper ce qui lui est nécessaire. Cette anticipation suppose qu'il fasse un retour sur l'activité vécue, et qu'il ait une représentation mentale anticipée. Il faut qu'ils apprennent à se prendre en charge au niveau procédural.

➤ La préparation du cheval

Chaque élève a un cheval qui lui est attribué. Il en devient responsable pendant plus de deux heures. De son attention dépendra le bien-être du cheval.

La préparation nécessite l'intégration de nombreuses notions purement équestres : identification du matériel de pansage, leur usage, la chronologie dans

laquelle les élèves doivent l'utiliser. Pour cela, un protocole est établi avec les élèves afin d'intégrer progressivement la procédure du pansage. Là encore, c'est la stratégie procédurale qui sera travaillée. Afin de parvenir au terme de la tâche, les élèves s'observeront, auront recours au protocole. L'intégration de cette routine se manifestera par un détachement progressif jusqu'à ce que l'élève ait une représentation mentale des actions et une déduction logique des étapes.

Cette compétence est transversale. En classe, la stratégie procédurale se retrouve dans la lecture, dans la compréhension, dans la résolution de problème...

➤ La monte

C'est la période durant laquelle les élèves pratiqueront l'activité proprement dite. Un grand nombre d'apprentissages se dérouleront durant ce moment, ils seront d'ordre physique (travail du schéma corporel), cognitif, du savoir-être (travail sur les émotions, sur la communication, sur l'interactivité...). Ces notions seront développées par la suite.

➤ Le nettoyage du cheval

Cette étape n'est pas facile à faire intégrer aux élèves. Ayant fait préalablement à la monte un pansage, les élèves ne voient pas l'utilité de nettoyer à nouveau le cheval. La notion de respect de l'animal sera ici approfondie.

➤ Le nettoyage du centre équestre et rangement du matériel

C'est le respect des lieux ainsi que la responsabilisation des élèves qui sont mis en jeu. Les élèves salissent un espace, ils doivent être en mesure de rendre le lieu dans l'état dans lequel ils l'ont trouvé. Ce critère entre dans la grille d'évaluation.

Pour ces élèves en internat, cette étape est généralement acquise puisqu'elle est pratiquée dans différents domaines : rangement après les activités, nettoyage du matériel après la peinture, nettoyage de la table au réfectoire...

➤ Le goûter

➤ Le transport

II. Le projet équitation en amont de la scolarité

1. Création de références nouvelles

a. Le milieu rural

Les élèves d'EREA habitent, pour la plupart, en milieu urbain. La grande majorité habite Roubaix, les autres viennent de villes du Nord telles que Valenciennes, Dunkerque, Maubeuge... Le milieu rural ne leur est pas familier, et cette découverte de la nature leur permet d'avoir accès à un ensemble de nouvelles représentations mentales par le biais du vécu, et non plus par le biais d'images, de vidéos... Ces représentations sont bien sûr d'ordre visuel mais les élèves remarquent et apprécient les odeurs, le calme, les bruits des oiseaux, des arbres... Les constats des élèves sont courants, ils savourent ce changement de contexte, comparativement à leur milieu de vie et à celui de l'établissement.

A noter que l'impact en classe n'est pas négligeable : lors de lectures de textes décrivant la campagne, en cours de géographie, les élèves évoquent volontiers avec le professeur leur vécu au centre équestre.

Lors des concertations avec les Enseignants sur classe, il est alors impératif de communiquer quelques-uns des apports du Projet Equitation pour ménager une liaison avec les apprentissages scolaires. Ainsi les Professeurs peuvent-ils sélectionner des supports qui aident les élèves à réinvestir ce qu'ils ont pu découvrir ou expérimenter au cours du Projet. Par exemple, au programme de 5^{ième}, bon nombre de fabliaux ont pour cadre la campagne. « Les perdrix », « Brunain, la vache au prêtre », « Estula » en version adaptée peuvent être proposés aux élèves et donner lieu à des exercices de réinvestissement de l'univers rural (champs lexicaux...).

b. Immersion dans un milieu étranger

Les élèves arrivent dans un milieu qu'ils n'ont pas l'habitude de fréquenter. Essayant de les responsabiliser au maximum, je leur laisse une grande marge d'autonomie, ils circulent librement dans l'enceinte du club.

Cependant, j'ai un regard continu sur eux dans le but d'évaluer leur degré d'autonomie, d'organisation et de responsabilisation. Des règles sont bien sûr établies au préalable. Parce que les élèves dont j'ai la charge ont justement besoin d'explicitation de règles qu'ils ont beaucoup de mal à appliquer en classe, il s'agit de proposer un temps de mise au clair de ce qui peut, doit ou de ne doit surtout pas être fait. Une fiche ouvre la réflexion sur la nécessité de respecter un Cadre pour assurer la sécurité de soi et de chacun. En milieu ouvert comme celui d'un centre hippique, les élèves sont en contact avec des adhérents de tout âge, avec les moniteurs, et il est donc pertinent de réfléchir au comportement à adopter pour préserver des liens positifs avec eux. La réflexion menée avec les élèves a assurément eu des effets. Le respect de règles a permis de créer un climat de confiance tel qu'un propriétaire a même proposé aux élèves de monter son propre cheval et de le panser lorsqu'ils en ont le désir.

Dans un premier temps, les élèves font croire qu'ils connaissent les chevaux et vont même jusqu'à dire qu'ils savent déjà monter. Très vite, évidemment, bon nombre sont conduits à avouer qu'ils découvrent un milieu qui leur est étranger. Sans qu'ils le veuillent forcément, les jeunes font confiance à l'adulte.

2. Les apprentissages en milieu coupé

En milieu coupé, c'est-à-dire dans un tout autre contexte que celui de l'école, les élèves apprennent différemment : ils sont dans une situation concrète qui les motive parce qu'ils l'ont choisie. Cette motivation les fait progresser et cette progression a des répercussions en classe.

Par ailleurs, coupé de son environnement purement scolaire, l'élève se libère de l'image de l'élève en difficulté, voire en échec. Anonyme dans un environnement où personne ne le connaît, il part sur de nouvelles bases et sur des perspectives de réussite. L'élève reprend confiance en lui.

« Les personnes en difficulté d'apprentissage ont souvent derrière elles un lourd passé d'échec scolaire ou professionnel ... Tout travail de nature intellectuelle est suspect ou angoissant pour ces personnes. Il

convient prioritairement de travailler avec elles sur l'estime de soi, le sentiment de compétence »³.

3. Les apports de l'activité en elle-même

L'activité équestre développe des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être.

❖ Les savoirs se font au cours de la séance d'équitation mais aussi en séances décrochées au cours desquelles nous abordons toute la question de l'hippologie. Un tableau présenté en annexe n°3 présente ces séances.

❖ Apport en géométrie.

Chez le jeune enfant, il est fondamental de faire vivre la géométrie par le corps. Prenons l'exemple d'un cercle : l'enfant en maternel va créer la représentation du cercle en se déplaçant, en vivant la forme du cercle. C'est ainsi qu'il attribuera LE sens exact de ce mot et ne mettra pas derrière le mot cercle la représentation du triangle. Le passage à l'écrit et à la formalisation se fera naturellement.

Pour les élèves d'EREA, la situation est similaire. Les problèmes en géométrie sont très importants. Vivre par le corps les figures élémentaires de géométrie à cheval permet de rétablir les représentations que les élèves en ont.

Les figures de manège en Equitation sont : la volte, la demi-volte, la diagonale, le doubler dans la longueur, le doubler dans la largeur (annexe n°4). Il est régulier que je fasse travailler les élèves sur ces figures puis que je revienne sur celles-ci par passage à l'écrit. Chaque élève a un rectangle (feuille A4) représentant le manège, l'élève doit revivre la séance, se repérer sur l'espace « feuille », représenter à l'écrit les figures de manège que je rappelle à l'oral (exemple de production en annexe n°5). Les liens avec la géométrie sont alors à faire constater.

4. le rôle de l'enseignant spécialisé

Il s'agit d'accompagner l'élève dans son activité sur plusieurs points. Pour cela, il me faudra d'abord discerner la perception de l'élève sur l'activité et de favoriser les points suivants :

³ Laurent JP, journée régionale de l'ANCE Rhône Alpes, Villeurbanne, 1991

- l'aider à l'autocorrection
- le faire verbaliser sur sa prise de renseignements
- l'aider à travailler individuellement dans une ambiance collective

Pour amener l'élève à prendre conscience de sa façon de faire, il faut l'amener à refaire la même tâche dans le même ordre. L'adolescent va prendre plaisir en refaisant l'action réussie, parce qu'il anticipe ce qu'il va se passer. Il s'agit donc d'éduquer ses perceptions, de l'aider dans son organisation, de lui faire refaire et de verbaliser. Refaire une tâche permet de repenser le temps, l'espace, l'organisation. L'enseignant spécialisé sur poste d'éducateur apporte avant tout une aide méthodologique.

III. les apports sur le plan physique : travail du schéma corporel

1. Qu'est ce que le schéma corporel ?

Le schéma corporel se définit comme étant la représentation que l'individu fait de son corps afin de lui permettre de se situer dans l'espace et d'établir des limites. Ce n'est pas inné mais acquis à travers toutes les stimulations, mouvements, déplacements du corps dans l'espace. C'est un apprentissage kinesthésique.

Cette identité se fabrique dès la naissance au cours des différentes phases de développement de l'individu. Sa rencontre avec l'environnement lui apporte les indications qui lui permettent de se construire et d'entrer en relation avec son milieu social et culturel.

Henri Wallon, Piaget se sont intéressés à l'édification du schéma corporel. Selon eux, le SCHEMA CORPOREL se constitue sur la base d'informations *proprioceptives* (position du corps et mouvements, notamment vestibulaires, musculaires, articulaires, tendineuses) et *extéroceptives* (visuelles, tactiles et auditives). Il exprime la façon dont le corps s'organise dans l'espace. C'est un schéma anatomique et fonctionnel du corps :

- *Anatomique* en ce qu'il reflète la perception qu'a un individu des rapports des différentes parties de son corps entre elles et avec son environnement.
- *Fonctionnel* en ce qu'il exprime la perception qu'a ce même individu de la mécanique de ce corps biologique.

Sa richesse dépend de la diversité des expériences motrices vécues.

2. Les troubles constatés chez les élèves d'EREA

a. Difficulté à identifier son corps en tant qu'unité

« Le schéma corporel s'élabore chez l'enfant par la coordination des facteurs suivants :

- *Une connaissance de son propre corps*
- *Les relations avec les autres*
- *L'orientation spatio-temporelle*
- *La latéralité*

Un schéma flou et mal structuré, entraîne :

- *du côté de la perception, un déficit de la structuration spatio-temporelle (difficultés d'adaptation, difficultés d'apprentissage : structuration, rythme, écriture, mathématique)*

- *du côté de la motricité, maladresse et incoordination (production orale, écrite)*

- *du côté de la relation avec autrui, l'inhibition, l'insécurité et l'agressivité (difficultés de construction des connaissances, difficultés dues à l'absence d'interaction avec les autres)»⁴*

Les problèmes de comportement (hyperactivité, violence envers les autres et parfois envers soi-même, manque d'autonomie, instabilité...) peuvent en partie trouver leur origine dans la souffrance corporelle, dans le mal-être vécu en raison des difficultés à identifier son corps en temps qu'unité.

⁴ Selon le Grand dictionnaire de la psychologie, Larousse, 1999

b. Les changements morphologiques de l'adolescent

L'adolescence est une période de grandes transformations morphologiques. Celles-ci vont être génératrices de perturbations créées par une dysharmonie entre l'image psychique que l'adolescent a de son propre corps et la réalité du développement de celui-ci. Il y a remodelage de l'image du corps. C'est une époque très narcissique pour l'adolescent, qui va porter une attention particulière à son aspect corporel extérieur.

Ces changements engendrent également de grandes modifications internes. Piaget parle d'une période de régression (vers 13, 14 ans). Ces adolescents sont perdus dans leur corps, leurs schèmes moteurs (définis par Piaget comme « les ensembles organisés de mouvements ») sont défailants.

Le schème global d'une personne résulte de l'assemblage des différents schèmes existants. Il y a en effet coordination entre les différents schèmes. Les schèmes mentaux fonctionnent en même temps et de façon étroitement liés avec les schèmes moteurs. Un dysfonctionnement dans les schèmes moteurs engendre donc des problèmes pour les élèves à construire leurs processus de pensée.

A l'adolescence, l'évolution du schéma corporel est souvent associée à un trouble de la structuration spatiale. Cette représentation corporelle et l'utilisation des parties du corps sont perturbées chez les enfants déficitaires, par exemple, dans le cadre des dyspraxies. Il y a altération du développement de la coordination motrice. L'approche cognitive de cette notion prend en compte non seulement l'exécution du mouvement mais la maîtrise de son objectif. Ces difficultés se retrouvent dans la vie quotidienne (habillage, sport, dessin, écriture...) mais aussi dans la scolarité, dans le cheminement de la pensée.

Pour les aider à traverser cette période bien souvent inconfortable et qui a de nombreuses incidences, sur le plan scolaire entre autre, il faut les amener à construire ou reconstruire correctement le schème moteur. Il faut les aider, par des exercices sensori-moteurs, à avoir une perception juste de leur propre corps, dans le but de recréer **une unité du corps**.

La pratique de l'équitation et l'exploitation que j'en fais sont un grand support pour atteindre ce but et agira sur toutes les dimensions non seulement

corporelle mais aussi sur d'autres qui composent la personnalité : émotionnelle, intellectuelle et spirituelle (ce que nous verrons par la suite).

3. En quoi l'équitation va-t-elle permettre de remédier à ces troubles ?

L'équitation va me permettre de travailler le graphisme du schéma corporel des élèves. Le seul fait d'être à cheval ne va pas développer ce graphisme. Sans sollicitation de ma part, les élèves vont éprouver le plaisir d'être à cheval, peut-être établir des constats : « Quand je bouge mes jambes, le cheval avance », « Quand je tire sur les rênes, mon cheval ralentit »... La réflexion s'arrêtera à ce niveau. A noter que, par expérience, même ces constats ne sont pas évidents pour eux, puisque il arrive souvent que la question de savoir comment avancer ou s'arrêter revienne à plusieurs reprises dans la même séance par le même élève.

Mon rôle sera de proposer des situations permettant aux élèves d'avoir une réflexion sur eux-mêmes, face au cheval ou avec le cheval, et de saisir ces moments clés pour questionner les élèves sur leur vécu à cheval. Le but est qu'ils **prennent conscience de leur ressenti**, des sensations vécues lors des actions physiques sur le cheval, de progressivement parvenir à ce que les élèves **fixent en mémoire des sensations à eux**, et qui les amènent à effectuer un **CODAGE de leur schéma corporel**.

Toute cette phase sera travaillée sur la base de petits exercices permettant à l'élève de réfléchir sur son corps. Voici quelques exemples d'exercices :

- **Avancer au pas et fermer les yeux.**

L'élève est en déplacement, mais son corps n'est pas en mouvement. A ce moment, l'élève va ressentir ce déplacement, il va ressentir la tonicité de ses muscles, il comprend qu'il se déplace par un tiers, le cheval. Par le biais de son ressenti, l'élève va se représenter la forme spatiale de son corps (sa posture) et la position relative des segments de son corps par rapport au cheval et à l'environnement. Dans sa dynamique mentale, c'est ce rapport là qui va lui permettre une « mise en perspective » de repères personnels et une « association d'idées » de lui, à lui, sur lui par rapport au cheval et à l'espace.

Le mouvement du cheval initié par sa colonne vertébrale bouge dans l'espace suivant le positionnement de son schéma articulaire. Pour être et rester en

relation avec les différents déplacements, il est indispensable que l'élève enregistre les mouvements de la colonne vertébrale du cheval. J'utilise ce support comme tremplin pour permettre aux élèves de se créer un répertoire de mouvements.

Par ailleurs, lorsque Damien ferme les yeux et se concentre sur ce qu'il ressent, il a tendance à perdre l'équilibre. Ceci montre bien qu'il s'appuie sur le sens de la vue pour trouver l'équilibre, il manque de repères dans l'espace. Damien va ouvrir les yeux à intervalles réguliers. Le fait que je lui dise qu'il perd l'équilibre, qu'il tomberait du cheval s'il n'ouvrait pas les yeux va lui faire prendre conscience de ce problème. « Et à pied, tu perds l'équilibre aussi quand tu fermes les yeux ? » Damien ne sait pas me répondre mais il s'adonnera à cet exercice un moment plus tard.

Le but sera aussi que Damien prenne conscience qu'il change de statut lorsqu'il ferme les yeux, que son rapport au corps est autre. Il change d'environnement, de repères spatiaux. Il doit se représenter sa posture et la position relative des segments de son corps par rapport au sol.

- Réaliser des exercices tels que **toucher avec la main son pied gauche, son pied droit, toucher les oreilles du cheval, toucher la queue...**

Ces exercices sont réalisables à pieds, en cours de gymnastique. Mais à cheval, ils vont nécessiter une tonicité du corps afin de conserver son équilibre. Cet équilibre sera acquis seulement si l'élève parvient à enregistrer les différents déplacements du cheval. Il peut anticiper certains mouvements, entrer dans l'acte réflexe et apprendre des mouvements plus complexes pour accompagner le rythme du cheval.

Lors de ces mouvements, les élèves retravaillent les montages archaïques qui sont dans l'histoire du sujet. L'élève va reconstituer son corps. Cette étape devra s'accompagner d'un questionnement régulier de ma part : « Comment fais-tu pour toucher la tête du cheval ? » L'élève sera déconcerté dans un premier temps par la question puis se prêtera à l'exercice : « Je tends mon bras ». « C'est tout, tu ne fais rien d'autre ? Comment fais-tu pour le tendre ? » L'élève me répond ou je lui donnerai la réponse s'il ne sait pas répondre : « Tu te penches en avant et tu serres les jambes pour ne pas tomber ». Cette réponse est évidente mais l'élève a fait quelque chose qu'il était incapable de décrire. Je mets ici une parole sur la façon dont il procède, et met l'accent sur la coordination nécessaire des mouvements.

Cette verbalisation des actions l'amènera à découvrir et prendre conscience qu'il existe en propre puisque l'on décrit ce qui lui appartient, on décrit ses gestes, ce qu'il

fabrique. C'est une étape importante pour Mickael, qui est très instable. Elle permet de restructurer son corps dans l'espace, de lui donner des repères.

○ **Monter à cru.**

L'élève est en contact direct avec le cheval, le sens du toucher est optimal, l'élève ressent la chaleur du cheval, les muscles... C'est dans cette condition que les informations proprioceptives et extéroceptives seront le mieux exploitées.

A cru, l'élève pourra se mettre à l'envers sur le cheval. Nous travaillerons dans ce cas l'orientation spatiale. L'élève regarde dans une direction et le déplacement se fait dans la direction inverse. Cet exercice va aider l'élève à reconstruire son corps d'un seul ensemble. Il va aider l'élève à coordonner les sensations et représentations mentales produites avec les expériences antérieures et va être amené à penser son corps « unique », à le penser comme une unité.

○ **Exercice d'orientation dans l'espace .**

Le rôle de l'enseignant spécialisé est de faire mettre des mots sur la procédure adoptée par l'élève pour réussir l'exercice. Il s'agit d'interroger l'élève et de verbaliser à sa place les savoirs mobilisés dont il n'a pas conscience, dans le but de recréer une unité du corps.

4. Quelles sont les exploitations ultérieures utiles au Graphisme du schéma corporel ?

Pour parvenir à la construction du schéma corporel comme unité, l'élève doit coder des sensations vécues et coordonner ces codages. Mais pour parvenir à ce résultat final, il faut multiplier les situations dans lesquelles cet exercice sera possible. Il faut créer des contextes différents. Ainsi, La réexploitation de la séance sera impérative, un retour sur le vécu s'impose afin d'ancrer en mémoire l'intégration du schéma corporel.

Ce retour se fera par une phase de verbalisation des actions. Il s'agira de solliciter chez les élèves la remémorisation des actions physiques du corps menées à cheval. Si cette étape est difficile, j'ai envisagé des solutions concrètes de retour sur ces moments : utilisation d'un cheval miniature avec un petit cavalier. L'élève, en s'identifiant à cette maquette, a une nouvelle possibilité de retour sur le vécu, sur les sensations. Il se créera, au fur et à mesure du dialogue que je mène avec lui, des représentations mentales de son corps et généralisera progressivement la notion.

L'exploitation d'une vidéo réalisée lors d'une séance permet un retour concret. Les élèves apprécient ce regard sur eux-mêmes, et analysent volontiers les exercices. Ils font à la fois appel à leur vécu propre et à ce regard extérieur pour comprendre ce qu'il s'est passé à l'intérieur d'eux-mêmes.

5. La place de la peur à cheval

Quand il y a peur, c'est qu'il y a **non communication avec le cheval**. L'élève n'a pas encodé le schéma corporel du cheval avec son propre schéma corporel pour former un tout cohérent. L'élève craint le comportement du cheval parce qu'il n'identifie pas du tout la masse sous lui. Il est dans l'incapacité d'émettre des hypothèses sur le comportement du cheval, d'anticiper les réactions futures du cheval suite à une demande. L'élève se retrouve dans une impasse et laisse place à la peur. Il ne maîtrise pas la relation avec le cheval.

Pour amener l'élève à dépasser sa peur, il me faudra revenir sur les exercices visant à coder son schéma corporel et évoluer vers la compréhension et la prise en compte du schéma corporel du cheval. Il faudra que l'élève évolue dans sa communication et donc dans sa propre connaissance.

IV. Les apports cognitifs

« Les fonctions cognitives sont des fonctions intellectuelles qui aboutissent à la connaissance. Elles sont divisées en quatre classes principales :

- Les fonctions réceptives
- La mémoire et l'apprentissage
- Le raisonnement ou la pensée
- Les fonctions expressives »⁵

L'activité Equitation va permettre de travailler chacune des fonctions intellectuelles. Mon analyse s'oriente surtout sur le travail de la consigne, de la reformulation des actions engendrant un travail sur le langage intérieur, sur le développement de la prise en charge procédurale, sur le travail des différentes mémoires et enfin sur l'amélioration de la perception du temps.

1. Place de la consigne : écouter, appliquer

La consigne apparaît dans les instructions officielles dans les compétences de lecture et dans les compétences transversales. Sa compréhension fait souvent défaut en EREA et les origines du problème sont multiples : l'élève ne repère pas les mots clés, ne donne pas de sens aux mots lus, n'a pas de représentation mentale de ces derniers, il ne crée pas de lien entre les mots pour en dégager un sens... Dans tous les cas, l'élève n'a pas conscience de la procédure à adopter pour repérer les mots importants, la construction de la démarche n'a pas eu lieu. L'élève se retrouve incapable de mettre en place les inférences nécessaires à la compréhension.

En équitation, la consigne est donnée à l'oral par la monitrice ou moi-même. La compréhension doit être rapide puisque l'action qui y répond valide ou invalide celle-ci. Cette compréhension passe par la représentation mentale de la demande. L'élève doit faire appel à son vécu, son expérience, et doit mettre en place une stratégie motrice afin de répondre à la consigne.

L'intérêt de travailler la consigne en ce sens est l'immédiateté de la validation ou non, et le fait que cette évaluation peut être faite par l'élève lui-même. Il constate l'effet de sa stratégie.

⁵ Terminologie de neuropsychologie et de neurologie du comportement Louise BERUDE

Le rôle du professeur spécialisé n'est pas de valider ou non, mais d'aider l'élève à s'évaluer et à mettre des mots sur le cheminement de sa pensée lors de l'interprétation de la consigne.

Lorsque je demande à Damien qui marche au pas de tourner à droite, Damien va devoir se projeter, localiser l'endroit où il doit aller, imaginer son cheval tourner et créer la stratégie nécessaire: écarter la rêne avec la main droite tout en maintenant l'allure. Pour lui, le sens qu'il met derrière le mot « tourner » va faire appel à son vécu par le corps. A cheval, il devra commander l'action de tourner et va donc devoir réfléchir aux mouvements utiles de son corps pour faire tourner le cheval. Il va coder l'action de tourner. S'il n'y parvient pas, il y a deux possibilités : Damien a tourné mais du mauvais côté, Damien n'a pas su formuler la demande au cheval qui continue tout droit, Damien ne comprend pas et n'agit pas. Ce sera à Damien d'expliquer où se situe son incompréhension, et s'il n'y parvient pas, ce sera mon rôle de revenir sur le moment vécu et de l'interpréter à sa place pour qu'il prenne conscience de la procédure mentale qui s'est opérée chez lui : « qu'est-ce que tu as fait après avoir écouté la consigne ? Tu as vite écarté une main parce que tu as entendu le mot « tourner » mais tu n'as pas prêté attention à la direction, vers la porte pour aller à gauche, vers le bureau pour aller à droite. Qu'est-ce que tu aurais dû faire avant de tourner ? Vérifier si la direction prise était bien celle demandée ». Cette étape est une reformulation des actions réalisées.

2. L'intérêt de la reformulation des actions réalisées

Cette étape est utile à tous les élèves d'EREA, dans toutes les circonstances scolaires ou non. Je prendrai plus précisément l'exemple de Damien, que j'encadre durant l'activité équitation mais également en classe.

Un des problèmes importants des élèves en EREA est le suivant : les élèves ne repensent pas et ne veulent pas repenser les actions avec des mots. Les élèves sont souvent dans l'action et non dans la représentation mentale de l'action. Ils gardent un code préférentiel, qui est un code non langagier, qu'ils utiliseront pour repenser les choses. Mais ce code leur est propre, il n'est pas en mesure d'être partagé, d'être compris par une autre personne. Le psychologue russe Lev VYGOTSKI parle de langage intérieur.

De ce fait, les élèves en EREA ne généralisent pas, ils ne recodent pas leur propre système de représentations mentales dans un système commun à tous, compréhensible par tous. Ils ne parviennent pas à extraire l'essentiel de leur pensée pour un faire un schéma, pour le coder. Ainsi, ils ont donc des difficultés à transférer les apprentissages.

Afin de mieux cerner le processus de transfert du langage intérieur vers un langage accessible à tous, il me semble intéressant de revenir sur les études réalisées par Vygotski⁶.

Vygotski estime qu'on peut représenter le rapport entre pensée et langage par deux cercles qui se chevauchent. La zone de superposition constitue la «pensée verbale». Mais ce qui intéresse surtout Vygotski, c'est la manière dont pensée et langage se développent chez l'être humain, en particulier au cours de l'enfance.

Vygotski consacre beaucoup de temps à l'analyse du langage «égocentrique». Ce terme, emprunté à Piaget, désigne le comportement du jeune enfant qui parle sans s'occuper de savoir si on l'écoute et sans attendre de réponse. Il affirme que le langage égocentrique ne régresse pas au fil des ans, mais progresse. La quantité de langage égocentrique diminue, mais sa qualité, la richesse de sa structure, augmentent avec les ans.

Vygotski attribue au langage égocentrique une fonction majeure, il repère un moyen de pensée réaliste de l'enfant. Il conclut de ses recherches que ce langage présente une grande parenté avec le langage intérieur, dont il constitue une ébauche. En fait, il écrit : *«le langage égocentrique est un langage intérieur par sa fonction psychique et un langage extériorisé par sa nature physiologique»*. C'est donc une forme transitoire entre le langage social, destiné aux autres, et le langage intérieur, destiné à soi-même. **Son rôle est d'aider l'enfant à penser et à surmonter les difficultés**. Quant au langage intérieur, ce n'est pas un langage moins le son, mais une fonction tout à fait distincte du langage extériorisé. *«Si dans le langage extériorisé la pensée s'incarne dans la parole, la parole disparaît dans le langage intérieur, donnant naissance à la pensée.»*

⁶Pensée et langage paru en 1934

Grâce au langage intérieur, l'élève réinvente. Lorsque je demande à Damien de décrire ses actions, je l'aide à construire un langage intériorisé en terme de procédures et stratégies, je l'aide aussi à prendre conscience comment il construit son langage intérieur, je lui donne des repères sur ce qu'il construit.

3. Le développement de la prise en charge procédurale

Parce que l'ordre s'impose partout, l'enseignant spécialisé doit aider l'élève à utiliser un ordre procédural qu'il codera de façon similaire dans des tâches différentes. Toutes les procédures ordonnées travaillées en équitation (préparer ses affaires, préparer le matériel, effectuer un pansage, seller le cheval, déseller le cheval, monter sur le cheval...) impose une chronologie de tâches. Apprendre aux élèves à les intégrer, c'est travailler l'organisation mentale des informations. Nous retrouvons ces procédures ordonnées dans toutes les activités en classe.

« *Quelle que soit la discipline, les mêmes opérations mentales sont nécessaires pour résoudre les problèmes proposés aux élèves* »⁷. Grâce à ce travail d'extraction de sa pensée opératoire, l'élève pourra réinvestir cette procédure pour travailler en classe.

4. Travail de différentes mémoires

L'enseignant spécialisé doit prendre en compte les difficultés mnésiques des élèves, cela nécessite de savoir les identifier. En équitation, celles-ci peuvent concerner :

- la mémoire de travail. L'élève éprouve des difficultés à activer et à maintenir active une information pendant qu'il effectue une opération mentale en vue de résoudre le problème.
- La mémoire à long terme. L'élève peut éprouver des difficultés à stocker de nouvelles informations en mémoire ou à se rappeler les informations déjà mémorisées.

⁷ Construire le raisonnement chez les enfants. Pierre HIGELE. Pédagogie RETZ. Page 9

L'élève en difficulté d'apprentissage peut ne pas pouvoir gérer en même temps le vécu de la difficulté et l'effort cognitif à fournir pour surmonter la difficulté.

Suivant les difficultés constatées, il me faut faciliter la tâche de l'élève. Il me faut donner des indices dans le but d'alléger le travail mnésique, de faciliter la récupération d'informations, d'activer un transfert.

Pour Yohan, c'est la mémoire procédurale que je travaille en priorité. Les exercices que je lui donne nécessitent un travail sur l'implicite. Par exemple, je lui demande de partir d'une lettre donnée (repères établis dans le manège avec des affiches accrochées en hauteur) pour en rejoindre une autre. La condition est qu'il ne reste pas sur la piste et fasse simplement le tour du manège. Cette tâche va nécessiter que Yohan mette en place une procédure suite à une compréhension de la consigne, qu'il ait une représentation mentale anticipée de ses actions : aller jusqu'à une certaine lettre pour ensuite faire une diagonale et enfin reprendre la piste jusqu'à l'endroit demandé. D'autres possibilités s'offrent à lui : faire une demi-volte, faire un doubler... Yohan devra en plus faire un choix de procédure. Il est intéressant de terminer en lui demandant les différentes possibilités qui se présentaient à lui.

Pour Damien, l'axe prioritaire sera le travail de sa mémoire de travail. Pour lui, il est intéressant de lui demander de transmettre une information à un camarade situé loin de lui. Lors du déplacement qui nécessitera le travail d'autres mémoires, Damien devra garder active l'information qu'il a en tête.

5. Meilleure perception du temps

Bon nombre d'élèves ont des problèmes de structuration dans le temps. Il leur est difficile de comprendre que le moment présent sera du passé, que le futur deviendra présent... J'ai d'autant pu remarquer ce problème lors de l'élaboration de l'album photos que les élèves établissent, notamment pour ordonner, classer les photos. Un élève ne comprenait pas le fait qu'il n'ait pas les mêmes vêtements sur toutes les photos. Il ne lui était pas possible, seul, de concevoir un passé proche et un passé plus lointain.

Ces problèmes de structuration dans le temps se retrouvent dans le quotidien : les élèves concernés ne savent jamais ce que l'on va faire dans le futur proche et sont

inquiets parce qu'ils n'arrivent pas à se projeter dans le futur. Ces élèves ne sont jamais certains qu'il est l'heure de manger, qu'il est l'heure d'aller en activité...

Dans le Projet Equitation, j'utilise le support de l'album photos pour leur donner des repères et réfléchir sur le passé proche, le passé lointain, l'ordre des évènements dans le passé, parler du futur, anticiper les photos futures qui deviendront le passé lorsque nous les aurons à coller...

Les élèves sont tenus de légender les photos. Suivant leurs capacités, certains écriront un petit texte explicatif, d'autres annoteront simplement les photos. Le but étant de montrer cet album aux parents, ce support attire toute la motivation des élèves qui s'appliquent et veulent recommencer si le résultat n'est pas « propre ».

L'avantage est aussi la flexibilité de ce travail : un temps commun est établi afin de distribuer les photos, lancer l'activité, mais rien ne les empêche de continuer cet album le soir en veillée, et d'être aidés par les enseignants-éducateurs de leur dortoir.

Cet album permet à la fois de les responsabiliser, de les rendre autonomes, de mener un travail sur le vécu et sur le long terme, de travailler l'estime de soi et bien sûr d'aborder diverses notions, notamment la structuration dans l'espace.

V. Le savoir-être : Apports de l'équitation sur les plans affectif et social

1. La relation de l'élève avec l'animal

Les élèves d'EREA rencontrent des problèmes relationnels parfois importants avec leur famille, les autres élèves, avec les adultes.

« L'animal empêche le repli sur soi. Il donne le sentiment de servir à quelque chose ou à quelqu'un, il permet d'éviter la peur des autres »⁸

Avec l'animal, la relation qui s'installe est vraie. L'élève sait que le cheval ne triche pas, qu'il est sans jugement et sincère. Ainsi, l'élève l'est également, il s'exprime librement, n'a aucune gêne puisqu'il ne craint pas d'être jugé. Une complicité s'établit

⁸ L'enfant, l'animal et l'école Hubert MONTAGNER Bayard Editions

peu à peu, jusqu'à atteindre une relation de confiance permettant de combler un manque affectif.

La forte sollicitation de tous les sens du sujet que ce soit l'odorat, le toucher, l'ouïe, la vue, favorise chez l'élève un ancrage dans la réalité et dans le moment présent. Dans sa relation avec le cheval, l'élève redécouvre ses propres sensations et reprend ainsi confiance dans sa perception du monde extérieur.

2. La communication avec le cheval

- Communication par les sens, par les émotions

« Le contact physique est nécessaire pour que l'être humain se développe physiquement et mentalement de façon harmonieuse, mais notre culture occidentale a glissé insensiblement vers un mode de communication qui exclut le toucher, la sensation. Le langage est saturé d'expressions qui font plus appel à des représentations auditives ou visuelles qu'à des sensations. »⁹

« Certains élèves ont privilégié un type de communication corporelle et sensitive. Ils souffrent de l'absence de contact physique et s'enfoncent dans l'échec. »¹⁰

. Cette communication par les sens va en tout premier lieu s'établir à partir d'un sentiment d'appréhension, en raison de la taille du cheval et de la force qu'il dégage. Le cheval a cette capacité à ressentir très fortement les émotions, les sentiments de l'être humain .Il constitue un miroir du comportement : il réclamera de l'affection si le cavalier est attentionné, il s'énervera si l'élève est agressif.

En classe, la gestion des émotions est difficile. Un élève qui ne veut pas travailler va rejeter violemment le travail, crier, va se refermer sur lui-même ou au contraire, il va parler, s'amuser...A cheval, l'élève sait que, de son comportement, dépendra le comportement du cheval. L'élève doit se contenir si la situation lui est difficile à vivre. C'est cette gestion des émotions que l'élève pourra réinvestir en classe.

⁹ *Un corps pour comprendre et apprendre*, Véronique GIRARD et M. Joseph CHALVIN. Nathan Pédagogie, 1999

¹⁰ *ibid*

- Création d'un langage codé

La communication nous renvoie de façon spontanée au langage verbal. L'élève l'utilisera forcément pour exprimer ses émotions, son admiration, ses craintes mais la communication avec sa monture sera unique, propre à l'élève, puisque personne d'autre que le couple « cavalier- cheval » ne pourra saisir parfaitement les interactions entre eux.

Le cheval est un animal capable d'associer un son à une situation, à une demande (par exemple, l'appel de langue traduit la demande d'accélérer), il est capable d'associer un geste à un message (une caresse sur l'encolure traduit les félicitations, une pression à la sangle avec la jambe intérieure et recul de la jambe extérieure traduit une demande du galop...). Nous avons ici affaire à un langage par code.

L'élève établira son propre code de communication en testant les réactions du cheval aux stimuli avancés. Il formule une demande, une consigne par code et attend une réponse. Cette réponse sera celle qu'il attend ou dans le cas contraire, l'élève se verra dans l'obligation de réajuster sa demande. Il va devoir mettre en place une stratégie de tâtonnement : si le cheval ne répond pas à la demande, le message n'est pas clairement formulé. L'élève va devoir modifier quelque chose dans sa demande jusqu'à obtenir le résultat escompté. Cette stratégie suppose patience et rigueur, l'élève met alors en place une stratégie procédurale de long terme. C'est la mémoire procédurale qui est –dans ce cas- sollicitée.

3. Amélioration de la relation aux autres

Il arrive parfois que l'élève se trouve dans une impasse, ne sachant pas comment réajuster sa demande. La seule possibilité qui lui est offerte, s'il n'abandonne pas, est de demander une aide à l'humain. Dans cette situation d'échec, l'élève sait que la solution ou l'aide à la résolution du problème ne peut venir que du moniteur. L'élève identifie son problème, le verbalise, formule une demande précise.

Pour les adolescents en rupture avec l'adulte, l'équitation permet de développer la communication, de développer les liens sociaux. Le cheval est un moyen de s'ouvrir, d'établir une relation avec l'adulte dans une situation « d'urgence ».

4. L'interactivité constante : travail de l'abstraction réfléchissante de J. PIAGET

Au-delà des trois premiers points abordés lors de la relation « cavalier-cheval », je tiens à analyser cette relation sous un quatrième angle : celui de l'interaction constante.

A chaque demande de l'élève consciente ou inconsciente, le cheval aura une réaction. Cela va nécessiter de la part de l'élève un retour sur sa pratique, une analyse précise et une mise en lien d'un stimulus et d'une réponse. Afin que la séance se passe bien, l'élève sera ainsi dans l'obligation de s'auto analyser, de constamment réaliser une mise en lien entre son comportement et la réaction du cheval et inversement. La remise en question est systématique. Ce qui est intéressant est justement l'immédiateté de cette analyse. L'élève est continuellement en réflexion sur son corps et sur l'action de son corps. Il procède par tâtonnement pour atteindre son objectif.

« *Piaget a développé une théorie du développement de l'intelligence où il a placé le sujet au cœur du processus; il en a fait l'acteur principal. Il suppose que le sujet construit sa connaissance au fil d'interactions incessantes avec les objets ou phénomènes. Il y aurait équilibration progressive, c'est-à-dire que des processus de régulations internes à l'œuvre (autorégulation) assuraient une meilleure adaptation de l'individu à son environnement. À cet égard, Piaget insiste sur le rôle du processus d'assimilation et d'accommodation : le premier permettant d'assimiler les nouvelles connaissances à celles déjà en place dans les structures cognitives et la deuxième permettant une transformation des activités cognitives afin de s'adapter aux nouvelles situations.* »¹¹

VI. La notion de transfert : Répercussions sur le travail en classe

1. Que cherche à transférer l'enseignant spécialisé ?

¹¹ Goupil et Lusignan : pp.50-52

Ce qui est avant tout transférable sont les attitudes développées dans le projet Equitation. Par le biais du cheval comme médiateur, le comportement de l'élève change. Ce phénomène fait suite à un contact naturel particulier et à un travail que je mène sur le corps et les démarches de l'élève. L'élève prend conscience de son existence en tant qu'unité et cela l'aide à autogérer ses émotions. En présence du cheval, l'élève canalise son énergie, il a un centre d'intérêt qui capte son attention et favorise sa concentration. Le fait de parvenir à « se poser » en tant qu'apprenant-acteur va être un appui en classe. L'élève découvre ou redécouvre cette posture, ce qui favorise la confiance en soi, et la motivation.

En amont de ces comportements, c'est avant tout la motivation pour l'activité qui crée un intérêt et déclenche une position de « non refus », d'ouverture sur les apprentissages. C'est la motivation qu'il faut essayer de transférer en mettant l'élève en situation de réussite, en lui redonnant confiance en ses capacités, en l'inscrivant dans des projets qui ont du sens.

Retrouver cette motivation va dépendre également de l'évolution des processus cognitifs. Nous les travaillons en équitation afin de permettre à l'élève de mettre du sens sur ce qu'il fait et lui donner la maîtrise de ce qu'il fait. Ses démarches ne doivent pas être intuitives mais doivent explicables.

2. Les procédures heuristiques de Francis Tilman

Ce que nous travaillons avec les élèves sont les **compétences**. Une compétence est une aptitude à réaliser efficacement une action donnée. C'est un « savoir-agir » qui requiert la maîtrise d'un certain nombre d'aptitudes et la faculté de les mobiliser dans la résolution de problème. Ces aptitudes sont :

- ❖ Les connaissances, c'est-à-dire les notions, les procédures acquises et mémorisées reproductibles dans un contexte donné.
- ❖ Les capacités, c'est-à-dire les opérations mentales, les mécanismes de la pensée.
- ❖ Les habiletés, c'est-à-dire les perceptions, les mouvements, les gestes acquis et reproductibles.

❖ Les attitudes, c'est-à-dire les comportements sociaux ou affectifs acquis.

Derrière une compétence se cachent beaucoup de « savoirs », « savoir-faire » et « savoir-être » que l'enseignant va travailler. Mais faut-il encore que les élèves sachent mobiliser ces trois pôles. Savoir mobiliser nécessite d'avoir appris à combiner les savoirs dans certaines proportions, selon un certain ordre pour disposer d'une procédure de résolution de problème. Francis Tilman parle de procédures heuristiques.

Pour mobiliser les procédures heuristiques connues, il faut pouvoir analyser une situation qui pose problème pour la transformer en problème court. Il s'agit de pouvoir énoncer ce qui fait difficulté en des termes qui renvoient à un schéma connu.

La compétence est donc aussi pouvoir établir un diagnostic face à une variété de situations-problèmes, c'est pouvoir disposer d'un répertoire de schémas heuristiques pour interpréter les faits observés.

La compétence est contextualisée. Pour qu'elle soit transversale, il faut qu'elle s'exprime dans un grand nombre de domaines non apparentés. Elle doit pouvoir être applicable dans une situation connue comme dans une situation nouvelle.

3. Que signifie « le transfert d'un savoir » ?

« La notion de transfert se réfère à la capacité de mettre en œuvre des savoirs ou des savoir-faire, appris dans une situation donnée, dans un contexte nouveau : autrement dit, il s'agit de la capacité de généraliser ce qu'on a appris à une situation nouvelle. »¹²

Jacques TARDIF s'est intéressé au transfert des apprentissages et établit un modèle dynamique du transfert des apprentissages (annexe 6). Il y intègre trois contraintes générales qui touchent l'ensemble des stratégies cognitives : le rapport pragmatique au savoir et aux informations, la motivation à transférer, l'autorégulation des stratégies.

Une telle insistance sur les stratégies cognitives nécessite un accompagnement de l'enseignant spécialisé. Pour favoriser cette dynamique de transfert, il faut offrir aux élèves des contextualisations variées. *« Les élèves doivent, dans toute situation de*

¹² Le savoir en construction, Britt-Mari-BARTH page 168

transfert, employer activement plusieurs stratégies cognitives, dont des stratégies de représentation de la tâche cible, des stratégies leur permettant d'accéder aux outils cognitifs qu'ils ont intégrés dans leur mémoire à long terme et des stratégies soutenant l'ensemble des processus qui entourent le raisonnement analogique. »¹³

4. Rôle de la régulation métacognitive

Il s'agit d'avoir une activité mentale sur ses propres processus mentaux.

Les processus métacognitifs peuvent concerner des domaines très divers : en mémoire (savoir que l'on sait, que l'on est capable de mémoriser telle ou telle information pendant telle ou telle durée), en perception (être capable de dire si on a bien perçu ou non un stimulus), en résolution de problème (décider que telle heuristique est plus appropriée dans tel cas), etc.

La régulation va permettre à l'élève d'évaluer en permanence ses savoirs et savoir-faire, d'opérer des transferts de connaissances, de faire le meilleur choix dans un éventail de procédures possibles et globalement d'adopter la meilleure stratégie en fonction des objectifs initiaux.

Quand un élève aura réussi une tâche, ma mission sera de faire reformuler la réussite mais surtout la procédure que l'élève aura utilisée, c'est-à-dire le système d'opérations exécutables pour réaliser une tâche donnée. L'élève doit parvenir à penser la même chose dans un autre système, il doit être capable de recoder sa procédure dans une autre représentation mentale. Il s'agira pour l'élève de MEMORISER puis de RECENTRER sa procédure. Des exercices de systématisation peuvent alors prendre place. L'élève doit parvenir à extraire l'essentiel de la situation vécue, et doit être capable de construire un schéma, de recoder le vécu.

Un exemple concret d'aide apporté à un élève d'EREA

Damien présente en classe de grosses difficultés en lecture. Lire un mot long (exemple : locomotive) va nécessiter de sa part de le lire progressivement et de construire la représentation mentale du mot progressivement. Damien éprouve des problèmes à penser le mot dans le temps. La construction de sa représentation ne se

¹³ Le transfert des savoirs, Jacques TARDIF Edition LOGIQUES. Page 128

réalise pas, puisqu'il oublie le début du mot lorsqu'il arrive à la fin de la lecture de ce mot.

Un besoin éducatif particulier repéré pour cet élève est la construction de la notion de durée. Il est nécessaire pour lui de mettre en place un apprentissage de procédures longues. Il s'agit pour Damien d'un objectif procédural. Il s'agira de faire faire à Damien une tâche qui lui pose problème, puis faire dire, puis schématiser, puis écrire. De nombreux moments travaillent cet objectif durant l'activité équitation : les étapes du pansage (utilisation des brosses dans un ordre donné), la procédure pour faire avancer le cheval au pas, la différence entre faire avancer le cheval au pas et le faire avancer au trot...L'important réside dans le moment de la reformulation de la tâche que l'élève se remémorise. Le rôle de l'enseignant spécialisé sera d'aiguiller l'élève pour que son raisonnement chemine progressivement jusqu'à ce qu'il y ait transfert de ses apprentissages vers une généralisation, qu'il y ait transfert de la notion de durée acquise en Equitation dans sa démarche de lecture.

5. constats sur le comportement

Les changements ne sont bien évidemment pas radicaux et il serait osé de mettre uniquement l'Equitation à l'origine des améliorations constatées. Mais j'ai pu constater dans ma prise en charge sur classe de Damien une prise de confiance, une ouverture sur les autres. Face aux apprentissages, je le sens être dans une meilleure posture. Ce dernier me parle beaucoup des chevaux, dit envisager une colonie auprès des chevaux cet été, il semble enthousiaste lors de ma proposition d'étudier la chevalerie sur la dernière période.

Pour Mickael, de nombreux problèmes personnels interfèrent le bon jugement des apports de l'équitation, mais une stabilisation de son comportement particulièrement violent en début d'année est à noter. Il gère mieux son état émotionnel et surtout, une amélioration est perceptible dans son rapport à l'adulte, il est capable de se poser, dialoguer et raisonner avec l'adulte.

Conclusion

Les élèves d'EREA ont un passé personnel et scolaire lourd. A l'école, ils ont eu, pour la plupart, des prises en charge multiples, qui se soldent par un échec scolaire.

Selon Boimare, les élèves mettent alors en place des stratégies pour éviter d'entrer dans les apprentissages. *« Ils ont une organisation psychique singulière, qui est à la recherche de son équilibre dans l'évitement de penser ».*

L'enseignant spécialisé doit avant tout mettre en place des activités suscitant la motivation des élèves, et remettant en disponibilité leur processus de pensée. Le projet Equitation se prête exactement à cet objectif. Cette activité rencontre un franc succès et son exploitation est à l'origine de constats très positifs tant sur les plans comportementaux que cognitifs. Les élèves vivent des réussites et reprennent confiance en eux. Sur ces dernières années scolaires, plusieurs élèves de 3^{ème} ayant participé à l'activité ont pris le thème du cheval pour le dossier CFG. Ce support a été à l'origine de leur motivation et a permis un passage à l'écrit ayant du sens.

Faut-il encore que des liens étroits se créent entre enseignants spécialisés sur classe et enseignants spécialisés sur poste d'éducateurs afin d'optimiser au maximum les apports de l'activité et son exploitation en classe.

La prise en charge de la classe de 5^{ème} le mercredi matin m'a permis d'apprécier et d'évaluer les fonctionnements cognitifs des élèves, les comportements en contexte classe et de mieux adapter mes exigences dans mon Projet Equitation.

Elle m'a également permis de créer des liens avec les enseignants sur classe avec qui des projets se profilent, avec notamment la création d'un journal interne à l'EREA. Les activités éducatives deviendraient des supports de productions d'écrits en classe, la mise en page pouvant se faire individuellement en internat.

BIBLIOGRAPHIE

- L'enfant, l'Animal et l'Ecole, Hubert MONTAGNER. Bayard Editions
- Un corps pour comprendre et apprendre, Véronique GIRARD et Marie-Joseph CHALVIN. Nathan Editions
- Le savoir en construction, Britt-Mari BARTH. Editions RETZ
- Le Transfert des Apprentissages, Jacques TARDIF. Editions Logiques
- L'enfant et la peur d'apprendre, Serge BOIMARE. DUNOD

ANNEXES

Annexe n°1 : Présentation des BEP

Elèves	Constats en classe et à l'internat	Besoins éducatifs particuliers relevés	Comment travailler en activité équitation ?
Yohan	<p>Elève très calme qui veut bien faire, mais :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>problème de mémorisation</u> des procédures, a besoin d'être cadré régulièrement pour se relancer dans l'activité • <u>problèmes d'organisation</u> dans ses écrits, ses classeurs... • <u>Problèmes d'organisation</u> dans ses affaires à l'internat : chambre désordonnée, tri du linge difficile. Aucun repère • En équitation, n'établit pas de rapports logiques entre les différents moments de l'après-midi (préparation, monte, pansage, nettoyage des mains, goûter...) 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Développer l'esprit logique, donner des repères à l'élève en segmentant la tâche ➢ Travail de la <u>mémoire à court et long terme</u> ➢ Problème de <u>structuration de l'espace</u> : n'a pas de repère, travailler leur création ➢ Problème de <u>structuration temporelle</u> : n'a pas de repère dans le temps. L'amener à se fixer à une tâche ➢ Amener l'élève à <u>se fixer à une tâche</u> ➢ Gérer son <u>état émotionnel</u> ➢ Travailler son <u>rapport à la loi</u> ➢ Structuration du temps et de l'espace : problème de représentation de son <u>schéma corporel</u>. Amener l'élève à <u>prendre conscience de l'unité de son corps</u> ➢ L'amener à <u>s'investir</u> dans un projet 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Fournir des <u>aides</u> : créer des protocoles du déroulement de l'activité, du pansage, de La façon de monter... ➢ L'inciter à <u>s'appuyer sur le vécu</u> des séances précédentes pour retrouver l'ordre des événements ➢ Par le biais du travail sur le <u>schéma corporel</u> et d'<u>exercices de direction</u> ➢ Mise en place d'un <u>album photos</u>, d'un <u>calendrier</u> avec échéanciers
Mickael	<ul style="list-style-type: none"> • Ne reste pas assis en classe, <u>très instable</u> en classe et à l'internat • Démobilisation rapide de la <u>concentration</u> • Violent • Ne respecte pas les règles ni l'autorité • Ne sait pas se fixer dans une activité, veut toujours changer 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Relations sociale : <u>s'ouvrir sur les autres, créer des liens</u> ➢ <u>Prendre la parole</u> ➢ Alléger le <u>travail mnésique</u> ➢ Alléger la <u>quantité de travail</u> (vite en surcharge cognitive) ➢ Travailler le <u>goût de l'effort</u> par revalorisation (estime de soi) 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Le mettre en situation de résolution de problème à cheval ➢ Autocontrôle à cheval impératif ➢ Le nommer responsable de... ➢ Exercices basés sur le corps ➢ <u>Eveiller sa motivation</u> par une projection dans l'avenir : passage du galop 1 (examen équestre)
Damien	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Introverti</u>, ne veut pas travailler avec les autres • <u>Aucune autonomie</u> : sollicitation fréquente de l'adulte. • A du mal à mettre en place <u>une stratégie essai/erreur</u> • N'arrive pas à <u>intégrer les notions acquises</u> • Est vite débordé par la tâche donnée • Difficulté à comprendre les <u>consignes</u> • Est vite <u>démotivé</u> en raison de ses difficultés 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Le mettre en situation problème l'amenant à <u>demander l'aide</u> d'un camarade (tenir son cheval, demander un savoir-faire...) ➢ <u>Faire verbaliser</u> les acquisitions. Insister sur les représentations mentales des situations vécues ➢ <u>Varié les supports d'apprentissage</u> (schéma, vidéo, langage, photos...) ➢ Donner des <u>petites consignes</u>, diviser la tâche, étayer d'exemples ➢ Faire vivre des situations de réussite et le <u>valoriser</u>. Le <u>solliciter</u> pour apporter des solutions. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Le mettre en situation problème l'amenant à <u>demander l'aide</u> d'un camarade (tenir son cheval, demander un savoir-faire...) ➢ <u>Faire verbaliser</u> les acquisitions. Insister sur les représentations mentales des situations vécues ➢ <u>Varié les supports d'apprentissage</u> (schéma, vidéo, langage, photos...) ➢ Donner des <u>petites consignes</u>, diviser la tâche, étayer d'exemples ➢ Faire vivre des situations de réussite et le <u>valoriser</u>. Le <u>solliciter</u> pour apporter des solutions.

GRILLE D'EVALUATION



Nom :

Période :

	A	ECA	NA
Responsabilisation dans la préparation à l'activité à l'ÉREA et au centre équestre :			
<p><u>Je sais respecter les horaires :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Je suis à l'heure dans la cour pour aller me préparer • Je sais me préparer pendant le temps imparti 			
<p><u>Ma tenue vestimentaire :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • J'ai mes bottes • J'ai pensé à prendre des vêtements pour l'activité • Je sais adapter mes vêtements à la météo • Je sais trouver une bombe à ma taille 			
Comportement et relation aux autres :			
<p><u>Comportement général :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Je suis capable de rester en autonomie à l'internat pour me préparer • Je suis calme et respectueux pendant le transport • Je respecte les règles établies au sein du groupe pendant tout l'après midi • Je respecte les règles de sécurité 			
<p><u>Intégration au groupe :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Je connais les prénoms des élèves de mon groupe et de toutes les personnes nous encadrant au centre équestre • Je respecte mes camarades et ne me moque pas d'eux • Lorsque j'ai fini, j'aide facilement les autres 			

Compétences propres à l'activité

(2)

	A	ECA	NA	Remarques
Soins et préparation du cheval				
Je sais aborder le cheval, lui mettre le licol, le sortir et l'attacher				
Je sais faire le noeud d'attache				
Je sais faire un pansage élémentaire à mon cheval				
Je cure correctement les pieds de mon cheval				
Je sais mettre le tapis et la selle				
Je sais mettre une boucle				
Je sais mettre le filet				

Compétences transversales pendant la préparation :

Je suis capable de trouver le matériel correspondant à mon cheval dans la sellerie				
Je suis capable de penser à prendre toutes les brosses nécessaires au pansage (étrille, brosse dure, douce, cure-pied)				
J'ai le sens de l'organisation dans la préparation du cheval				

Annexe n°3 : les séances décrochées

Ces séances portent sur le programme d'hippologie du galop 1, examen que passent les quatre élèves présents en activité Equitation depuis le début de l'année.

Les connaissances sont :







- La santé et la sécurité du cavalier
- Les parties principales de l'extérieur de sa monture
- Les robes
- Les différentes activités équestres
- Les règles élémentaires de sécurité
- Le matériel de pansage élémentaire



Des connaissances du galop 2 sont également abordées, selon la demande des élèves :

- Les parties du filet
- Les particularités des robes (marques blanches sur la tête et les membres)

Ces activités consistent en la création de grandes affiches collectives, mais quelques activités sont individuelles. Voici quelques objectifs et transferts envisagés à travers celles-ci :

Activités	Objectif(s)	Les transferts envisagés en classe
<ul style="list-style-type: none">• plan du centre équestre• Le physique du cheval• L'anatomie• La nourriture• Protocole du pansage	<ul style="list-style-type: none">➤ Structuration de l'espace et du temps➤ Les objectifs qualificatifs et les adjectifs de couleur➤ Mode de vie de l'animal➤ La chronologie	<ul style="list-style-type: none">➤ Mieux gérer la temporalité d'un texte➤ La description (français)➤ La description (français)➤ Savoir s'organiser dans une tâche

Je suis autonome dans ma préparation							
Je gère mon temps de façon optimale							
A cheval :							
Je suis autonome pour monter sur le cheval							
Je sais régler les étriers							
Je sais tenir les rênes correctement et m'en servir							
Je sais faire avancer mon cheval au pas							
Je sais m'arrêter							
Je sais tourner							
Je sais trotter enlevé correctement							
Je sais réaliser un slalom							
Je sais prendre ma place dans la reprise et la garder							
Je sais garder mes distances							
J'écoute les consignes du moniteur et les applique							
Je sais descendre correctement de mon cheval							

Compétences transversales pendant la monte :						
Je respecte les règles de sécurité						
Je sais me concentrer sur ce que je fais, sur ce que l'on me demande						
J'exprime ma peur, je gère mes appréhensions						
Je suis persévérant lorsque le cheval ne répond pas à ma demande						
Je sais rester calme lorsque le cheval ne répond pas à ma demande						
Je prends des initiatives pour évoluer, je fais des essais						
Relation aux autres : je suis coopérant, j'aide les autres élèves lorsqu'ils sont en difficulté						

Bilan :

Annexe n°3 : les séances décrochées

Ces séances portent sur le programme d'hippologie du galop 1, examen que passent les quatre élèves présents en activité Equitation depuis le début de l'année.

Les connaissances sont :

- La santé et la sécurité du cavalier
- Les parties principales de l'extérieur de sa monture
- Les robes
- Les différentes activités équestres
- Les règles élémentaires de sécurité
- Le matériel de pansage élémentaire

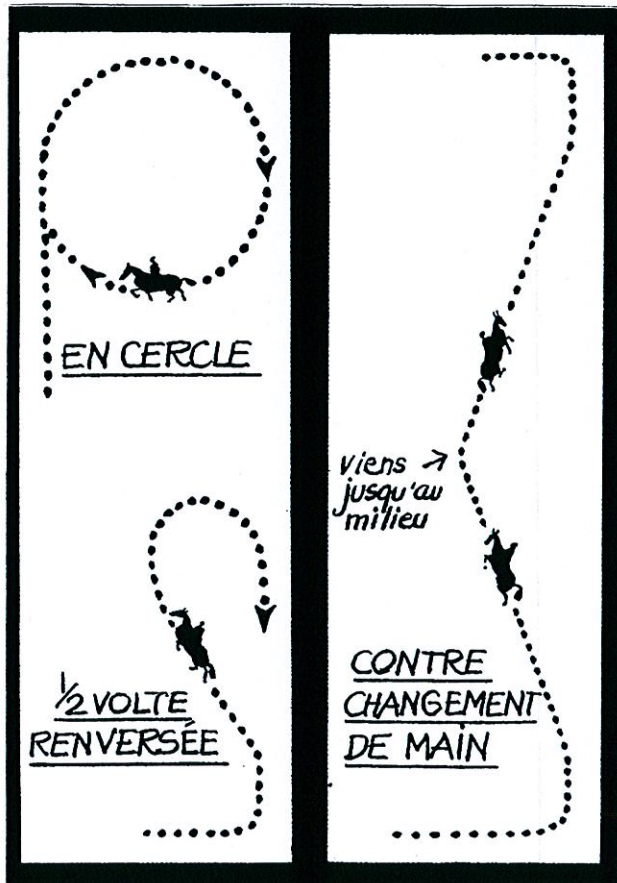
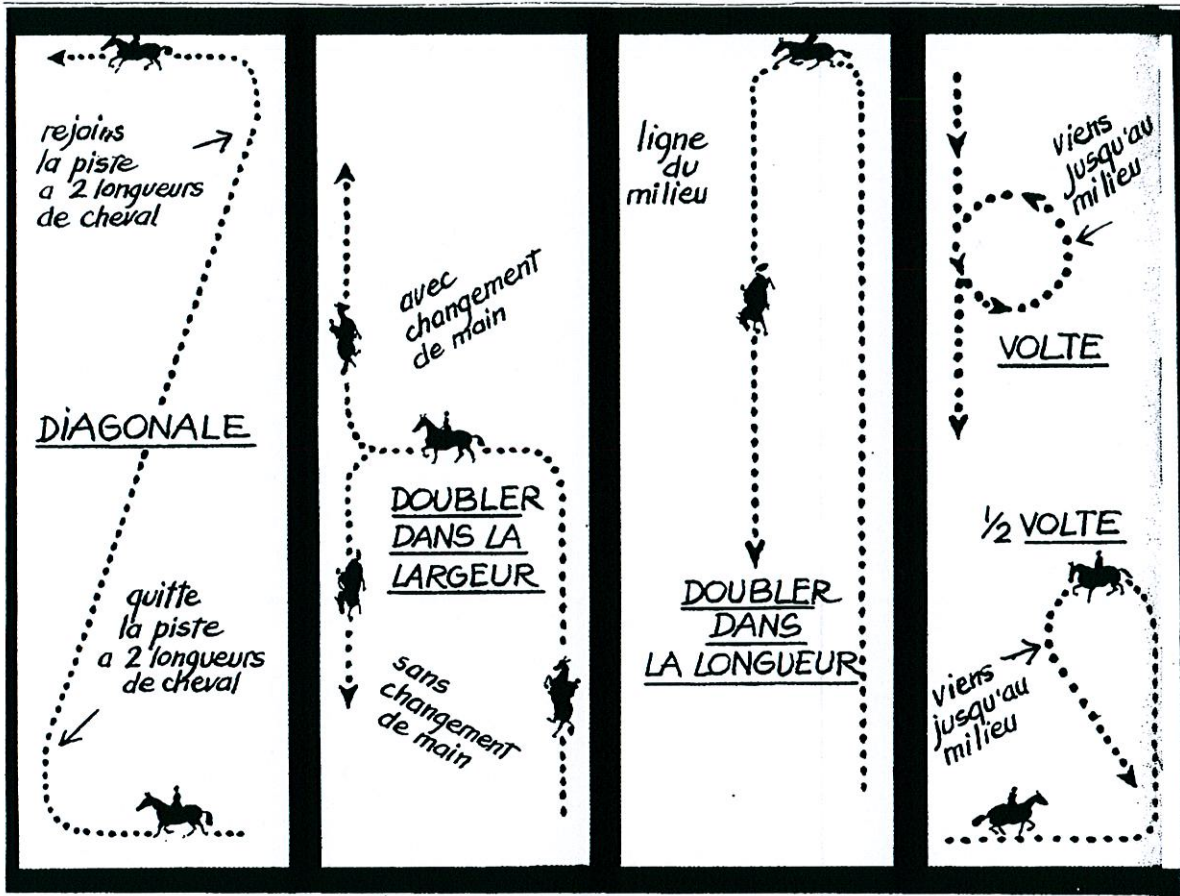
Des connaissances du galop 2 sont également abordées, selon la demande des élèves :

- Les parties du filet
- Les particularités des robes (marques blanches sur la tête et les membres)

Ces activités consistent en la création de grandes affiches collectives, mais quelques activités sont individuelles. Voici quelques objectifs et transferts envisagés à travers celles-ci :

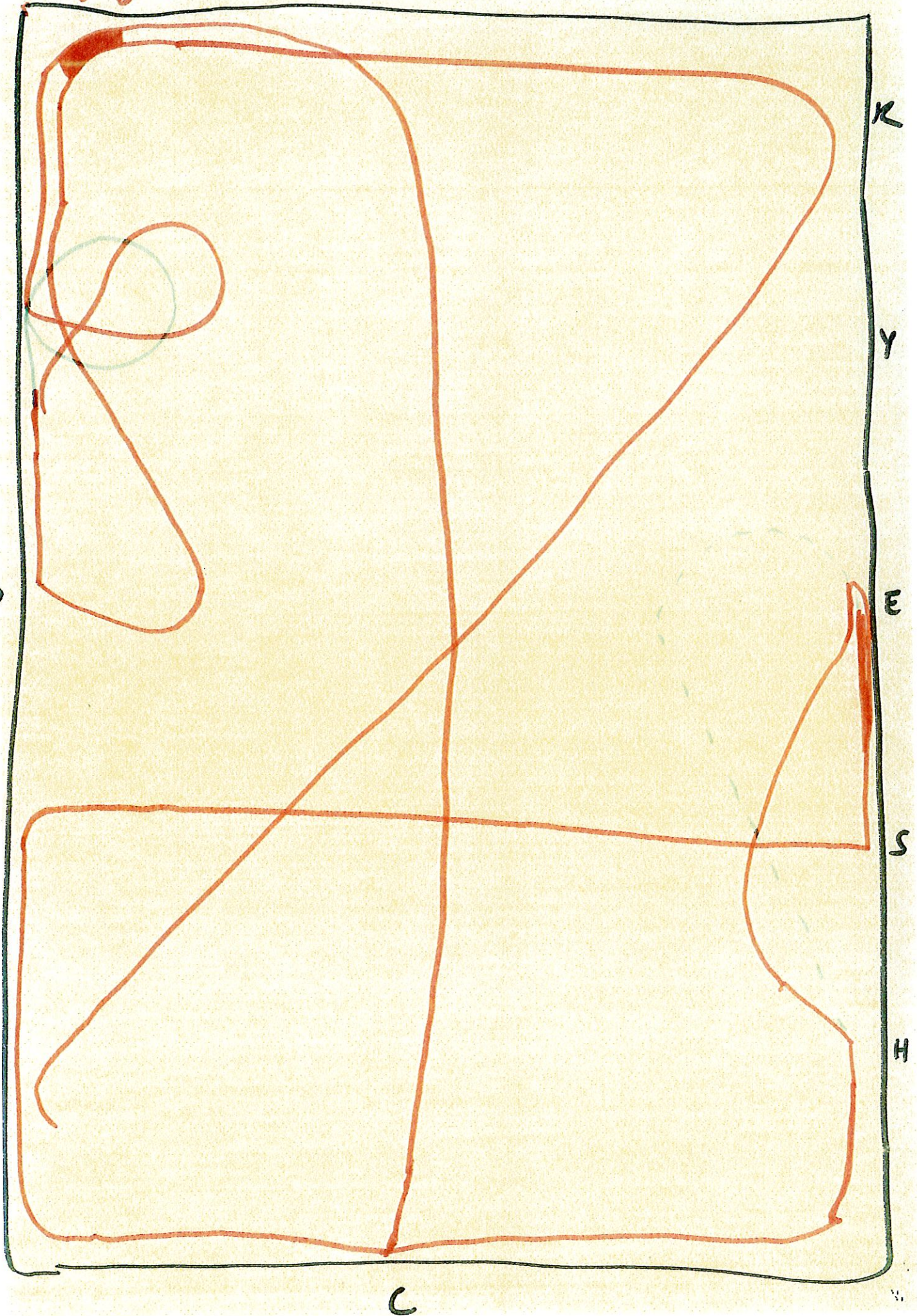
Activités	Objectif(s)	Les transferts envisagés en classe
<ul style="list-style-type: none">• plan du centre équestre• Le physique du cheval• L'anatomie• La nourriture• Protocole du pansage	<ul style="list-style-type: none">➤ Structuration de l'espace et du temps➤ Les objectifs qualificatifs et les adjectifs de couleur➤ Mode de vie de l'animal➤ La chronologie	<ul style="list-style-type: none">➤ Mieux gérer la temporalité d'un texte➤ La description (français)➤ La description (français)➤ Savoir s'organiser dans une tâche

Annexe n°4 : les figures de manège



Tilly Damien A

Annexe 5 : une production d'élève



Annexe n°6: la dynamique du transfert des apprentissages intégrant la perspective des élèves et celles des enseignants

Contraintes

Rapport pragmatique aux savoirs
et aux informations

Motivation à transférer

Autorégulation des stratégies

Processus	Stratégies	Interventions pédagogiques
Encodage des apprentissages de la tâche source	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualisation des apprentissages • Organisation des apprentissages • Indexation conditionnelle des apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> • Viabilité des apprentissages • Organisation des apprentissages
Représentation de la tâche cible	<ul style="list-style-type: none"> • Détermination des buts • Détermination des contraintes • Distinction des données structurales et des données superficielles • Création d'un modèle mental 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse de la tâche • Construction graduelle d'un modèle mental provisoire
Accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire à long terme	<ul style="list-style-type: none"> • Activation de connaissances et de compétences antérieures • Insertion des connaissances et des compétences en mémoire de travail 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploration polyvalente des connaissances et des compétences antérieures • Conscience des connaissances et des compétences disponibles
Mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source	<ul style="list-style-type: none"> • Sélection des connaissances et des compétences • Établissement des relations de similarité • Établissement des relations de différence 	<ul style="list-style-type: none"> • Réduction des choix possibles • Catégorisation des relations
Adaptation des éléments non correspondants	<ul style="list-style-type: none"> • Conciliation des différences • Création de nouveaux liens par inférence 	<ul style="list-style-type: none"> • Réduction des différences
Évaluation de la validité de la mise en correspondance	<ul style="list-style-type: none"> • Détermination des écarts entre la tâche cible et la tâche source • Détermination des probabilités de réussite 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation de l'ampleur des ressemblances et des différences
Génération de nouveaux apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> • Extraction de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences • Organisation des nouvelles connaissances et des nouvelles compétences • Indexation conditionnelle des nouveaux apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> • Établissement de liens avec des connaissances et des compétences antérieures • Viabilité des apprentissages • Organisation des apprentissages