



HAL
open science

Mémoire sur les relations d'apprentissage en interaction entre un élève handicapé mental et un élève classique en EPS

Alexis Pourriau

► To cite this version:

Alexis Pourriau. Mémoire sur les relations d'apprentissage en interaction entre un élève handicapé mental et un élève classique en EPS. Education. 2012. dumas-00781757

HAL Id: dumas-00781757

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00781757v1>

Submitted on 28 Jan 2013

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.

Mémoire de recherche.

Mémoire sur les relations d'apprentissage en interaction
entre un élève handicapé mental et un élève classique en
EPS.

Mémoire suivi par :

- Legeais Emilien (formateur EPS à l'IUFM)
- Brothier Sophie (Conseillère pédagogique de circonscription EPS).



Table des matières.

I)	<u>Introduction.</u>	3
	a. Enoncé de la question de départ qui a motivé ce travail.	3
	b. Panorama générale de l'école élémentaire.	3
	i. Les professeurs des écoles.	4
	ii. Les élèves.	5
	iii. Les élèves porteurs de handicaps.	5
	iv. Les disciplines enseignées.	10
II)	<u>Cadre théorique :</u>	13
	a. <u>L'apprentissage.</u>	13
	i. L'apprentissage scolaire.	13
	ii. Spécificités de l'apprentissage en EPS.	14
	b. <u>L'interaction sociale.</u>	16
	i. L'intelligence distribuée ou apprentissage coopératif.	16
	ii. Les différentes formes d'interaction.	17
	1. La coopération.	18
	2. La collaboration (conflit socio cognitif).	18
	3. Le tutorat.	20
	4. L'imitation/ observation (apprentissage vicariant).	20
	iii. Comment favoriser l'interaction en classe notamment en EPS ?	21
	c. <u>Les effets de l'interaction sociale dans l'apprentissage.</u>	23
	i. Acquisitions permises grâce à l'apprentissage vicariant.	23
	ii. Acquisitions permises grâce au conflit socio cognitif.	25
III)	<u>Enoncé de la problématique.</u>	26
IV)	<u>Méthodologie de recueil de données.</u>	27
V)	<u>Hypothèses</u>	29
VI)	<u>Recueil de données</u>	31
	a. <u>Séance 1</u>	32
	b. <u>Séance 2</u>	36
	c. <u>Séances 3 et 4</u>	40
	d. <u>Séance 5</u>	44
VII)	<u>Conclusion et pistes pédagogiques</u>	49
VIII)	<u>Bibliographie.</u>	55
IX)	<u>Annexes</u>	58

I) Introduction.

a. Enoncé de la question de départ qui a motivé ce travail.

Depuis la loi de 2005, régissant la scolarisation des élèves porteurs de handicap, l'école a le devoir d'accueillir ces élèves et d'organiser leur scolarisation. Elle doit, pour cela, mettre en place un Projet Personnel de Scolarisation (PPS) pour chaque élève afin d'adapter au mieux sa scolarité au sein de l'école élémentaire. Ce projet personnel de scolarisation a pour but d'organiser le mieux possible les acquisitions de l'élève porteur de handicap au cours de sa scolarité. Mais cette « arrivée » des élèves porteurs de handicap dans le milieu scolaire classique ne pose t'elle pas des difficultés dans l'enseignement en général et en particulier en EPS où les acquisitions sont d'ordres motrices, cognitives et axiologiques (science des valeurs) ? Ne peut-on pas se servir de cette hétérogénéité d'élèves afin d'enseigner de nouvelles acquisitions ou de renforcer certaines acquisitions déjà enseignées ? En effet, l'arrivée des élèves handicapés dans les écoles classiques ne peut elle pas servir pour renforcer l'enseignement aux valeurs ? En EPS, certaines des acquisitions visées sont les valeurs de respect, d'entraide, de solidarité entre autres. L'arrivée d'élèves handicapés, qui ont donc une caractéristique différentes ne peut-elle pas encourager une inculcation plus forte de ces valeurs qui sont indispensables dans notre société ? Cette loi nous amène aussi à nous interroger sur l'enseignement auprès d'un public hétérogène comme il peut l'être depuis l'arrivée des élèves porteurs de handicap dans l'école élémentaire classique. Cette arrivée permettra-elle plus d'acquisitions motrices, cognitives ou axiologiques ? Nous allons tenter de répondre à ces questions par le biais de notre recherche.

b. Panorama général de l'école élémentaire.

Avant de nous pencher sur ce qu'ont dit les scientifiques sur le thème de l'apprentissage en interaction, nous allons faire un panorama de l'école élémentaire afin de bien préciser les rôles et les caractéristiques des agents de l'Etat qui y interviennent et les spécificités des élèves que l'on y trouve. Ensuite, nous verrons les spécificités des cas des élèves porteurs de handicap. En effet, la recherche que nous allons effectuer porte sur l'apprentissage en interaction entre des élèves « classiques » et des élèves porteurs de

handicap, il est donc important de montrer quelles sont leurs spécificités et quel est leur situation dans l'école. Enfin, nous irons regarder les différentes disciplines enseignées à l'école élémentaire et nous analyserons en particulier les spécificités de l'EPS car c'est dans cette matière que nous allons effectuer notre recherche.

i. Les professeurs des écoles.

Les professeurs des écoles sont des agents de la fonction publique de l'Etat français. Ils ont pour mission d'organiser les contenus des différentes disciplines et de les apporter auprès des élèves de 2 à 11 ans. Ils ont l'obligation de se référer aux programmes de l'enseignement primaire et maternelle car ceux-ci donnent les contenus à enseigner aux élèves¹. A partir de ces contenus, le professeur des écoles possède une liberté pédagogique pour déterminer de la façon dont il va apporter les contenus des programmes aux élèves. Le professeur des écoles doit maîtriser les compétences de l'élaboration des méthodes pédagogiques pour apporter les contenus, de la conduite et de l'organisation de sa classe, de l'évaluation de son enseignement auprès des élèves et de la gestion de l'hétérogénéité des élèves². Afin de maîtriser cette compétence de la gestion de l'hétérogénéité des élèves, les enseignants doivent enseigner les contenus auprès de tous les élèves. Ces élèves sont tous différents par définition et certains présentent des caractéristiques spécifiques comme les ENAF (élèves nouvellement arrivés en France) ou les élèves porteurs de handicap. Les enseignants ont le devoir de gérer la diversité des élèves. La circulaire du ministère de l'éducation nationale sur les compétences du professeur des écoles dit que l'enseignant « *sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers.* ». Ainsi, comme le dit ce document, il est du devoir de l'enseignant de mettre en œuvre son enseignement auprès d'un public d'élève très hétérogène et de tenir compte des besoins des différents élèves pour les amener tous vers la réussite.

¹ Les programmes de l'école élémentaire en vigueur actuellement sont inscrits dans le bulletin officiel n°3 du 19 juin 2008. Ils émanent du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

² Les compétences des professeurs des écoles sont inscrites et détaillées dans le bulletin officiel n°29 du 22 juillet 2010.

ii. Les élèves.

A l'école élémentaire, les élèves ont de 2 à 11 ans. Ils vont à l'école maternelle de 2 à 6 ans puis à l'école élémentaire de 6 à 11 ans. Le passage par l'école maternelle n'est pas obligatoire mais l'enseignement obligatoire débute à l'école élémentaire. Ces élèves présentent des disparités importantes. En effet, chaque enfant est différent en termes de développement cognitif, physique et psychologique. Ces différences sont naturelles mais elles peuvent s'accroître si l'élève ne va pas à la maternelle mais ne commence l'école qu'à partir de l'école élémentaire. Ces élèves sont en plein développement cognitif car ils apprennent et découvrent une grande quantité de choses grâce à l'enseignement que l'école leur dispense et ils sont en plein développement physique et moteur notamment grâce à l'enseignement d'EPS.

iii. Les élèves porteurs de handicap.

Les élèves porteurs de handicap sont des élèves qui sont intégrés dans le cursus scolaire classique depuis la loi de 2005. Nous allons définir les différentes notions liées au handicap, voir ce que la loi du 11 février 2005 stipule et enfin nous analyserons la situation des élèves en situation de handicap dans l'école élémentaire.

1. Définition de handicap, déficience et incapacité.

Le terme « handicapé » apparaît au début du XX^{ème} siècle en Amérique du nord. Il désignait les désavantages liés à une infirmité. En France, ce mot désigne une situation quelconque de désavantage d'une personne par rapport à une autre. Selon la loi du 11 février 2005³, la notion de handicap signifie « *toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant* »⁴. Ainsi, selon cette loi, le handicapé est un individu dont certaines fonctions sont altérées et qui pâtit de cette situation. L'OMS⁵ définit le handicapé comme « *celui dont l'intégrité physique ou mentale est progressivement ou définitivement diminuée, soit*

³ Loi du 11 février 2005 portant sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

⁴ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005. Art. L. 114.

⁵ L'Organisation Mondiale de la Santé.

congénitalement, soit sous l'effet de l'âge, d'une maladie ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école s'en trouve compromise ». Ainsi, à travers cette définition, on voit que l'élève en situation de handicap peut tirer son handicap d'un problème congénital, donc naturel, ou d'un événement de sa vie. Cela montre des différences car dans un cas, l'enfant s'est développé avec son handicap et dans un autre cas, l'enfant s'est développé normalement mais a dû s'adapter à cette nouvelle situation pour continuer son développement. Selon Mercier (1997), La déficience et l'incapacité font partie de la situation de handicap. En effet, selon lui, la déficience fait référence à « *la perte de substances ou à l'altération de fonctions ou structures physiologiques, psychologiques ou anatomiques, provisoire ou définitive. Elle comprend l'existence ou l'apparition d'anomalies, d'insuffisances et de pertes concernant un membre, un organe, un tissu ou une autre structure de l'organisme incluant la fonction mentale. Elle correspond à une norme biomédicale et se présente comme la conséquence d'une maladie ou d'un trouble.* ». Il dit aussi que l'incapacité est « *la réduction partielle ou totale, transitoire ou définitive de la capacité d'accomplir une activité, d'une façon considérée comme normale pour un être humain. Elle résulte d'une déficience.* ». Ainsi, selon Mercier, le handicap est une déficience qui amène à une incapacité.

2. Loi du 11 février 2005.

Le 11 février 2005, l'assemblée nationale a voté une loi sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Cette loi définit la situation de handicap (cf. définition du handicap) et « *fait obligation d'assurer à l'enfant porteur d'un handicap une scolarisation en milieu ordinaire au plus près du domicile, de garantir une continuité du parcours scolaire et d'assurer l'égalité des chances aux examens.* ». Ainsi, cette loi stipule que chaque enfant porteur de handicap doit pouvoir suivre une scolarité classique le plus près possible de chez lui afin d'avoir les mêmes chances que les autres enfants de réussir aux examens. Cette loi stipule que l'école doit élaborer un Projet Personnel de Scolarisation pour chaque enfant porteur de handicap. Ce projet évalue les besoins et les compétences de l'élève afin de mettre en place des mesures pour assurer l'enseignement et la continuité de l'enseignement auprès de cet élève. Ce projet est élaboré à la demande de la famille et c'est une équipe éducative qui le met en œuvre. La priorité est donnée à la scolarisation de ces élèves dans des structures classiques mais si le handicap est trop lourd et ne permet pas une scolarisation classique, l'élève peut être placé partiellement ou

complètement dans une structure adaptée comme les CLIS⁶ ou les IME⁷. Les CLIS sont des structures scolaires publiques tandis que les IME sont des structures scolaires privées. Le PPS peut nécessiter un aménagement de la scolarité de l'enfant, cet aménagement peut se faire en termes d'horaires, de locaux et de conditions de passage des examens⁸.

Le PPS stipule la réorganisation de la classe pour s'adapter aux besoins de l'élève porteur de handicap, l'enseignant doit considérer cet élève comme un élève ordinaire, doit avoir des attentes envers cet élève et il doit l'amener vers la réussite et non vers des conduites différentes des autres⁹.

3. Adaptation à l'école ou adaptation de l'école ?

Ainsi, la loi de 2005 indique que les enseignants doivent adapter leurs enseignements à tous les élèves y compris les élèves en situation de handicap. Cela veut donc dire que l'école élémentaire est une école inclusive. En effet, l'inclusion des élèves porteurs de handicap signifie que l'école et donc le professeur des écoles adapte ses contenus et ses méthodes pédagogiques à l'enfant handicapé et celui-ci doit aussi effectuer une démarche d'adaptation à l'école. Ce principe est mis en lumière par Mercier en 1994 et signifie « *inclusion : un processus dialectique où d'un côté la personne en situation de handicap cherche à s'adapter le plus possible aux normes sociales, et de l'autre, les normes sociales s'adaptent pour accepter les différences : développement de stratégies par lesquelles chaque population, avec ses spécificités, devrait trouver sa place*¹⁰ ». Comme le dit Mercier, l'inclusion est un processus de l'élève et de l'école qui tendent à se rejoindre par des adaptations mutuelles. Il ne faut pas la confondre avec l'insertion qui est une adaptation totale de l'environnement scolaire à l'enfant handicapé. L'inverse s'appelle l'intégration et signifie un « *processus qui consiste à favoriser l'adaptation de la personne en situation de handicap, dans un milieu ordinaire : ses comportements doivent correspondre aux normes et aux valeurs sociales dominantes et la personne en situation de handicap doit développer des stratégies pour être reconnue comme les autres*¹¹ ».

⁶ Classes pour l'inclusion scolaire.

⁷ Institut médico éducatif.

⁸ Site EDUSCOL : Scolarisation des élèves porteurs d'un handicap en milieu scolaire ordinaire.

⁹ <http://www.ien-colombes1.ac-versailles.fr>: Scolariser les élèves handicapés.

¹⁰ Mercier (1994) cité par Rose B. et Doumont D. dans *Quelle intégration de l'enfant en situation de handicap dans les milieux d'accueil ?* Site : <http://eps.ac-reunion.fr>

¹¹ Idem.

L'école a le devoir de pratiquer l'inclusion scolaire. Elle doit se mettre au niveau des élèves porteurs de handicap et doit, le cas échéant, faire appel à des agents spécialisés et cela suppose un transfert des ressources spécialisées dans la classe ordinaire. Cependant, cette pratique de l'inclusion est nuancée par certains chercheurs et notamment J.P. Garel¹². En effet, ce chercheur spécialiste du handicap et de l'EPS questionne cette pratique dans le champ de l'EPS. Il dit que l'adaptation des situations d'apprentissage est nécessaire pour la réussite de tous les élèves car elle permet de « *prendre en compte les besoins particuliers de chacun* ». Il faut « *trouver le juste milieu* » entre la tolérance et l'exigence. Si l'enseignant est trop tolérant envers l'élève porteur de handicap, cela enferme cet élève dans sa différence et ne lui permet pas d'apprendre. A l'inverse, si l'enseignant est trop exigeant, il conduit l'élève à l'échec et lui donne un sentiment d'impuissance. Ainsi, il dit qu'il faut encourager l'inclusion des élèves handicapés dans les situations d'EPS avec des élèves valides car leur motivation est plus grande que l'on peut le penser et l'adaptation des situations permet une réussite franche. Cependant, il faut faire attention avec l'inclusion systématique car l'échec va stigmatiser l'élève (en cas de trop grande exigence) et certaines situations (trop tolérantes) ne permettront pas une acquisition de l'autonomie de l'élève porteur de handicap.

4. Historique de l'enseignement de l'éducation physique envers les enfants handicapés mentaux.

L'enseignement spécialisé envers les handicapés mentaux s'est mis en place assez tôt. En effet, lors d'une conférence¹³, Pascal Brier, Docteur en STAPS, dit que l'enseignement de l'éducation physique pour les jeunes déficients intellectuels a commencé en 1838 et son développement a connu quatre étapes pour arriver aux conditions qu'il connaît actuellement.. La première étape de ce développement a eu lieu 1838 à 1909. L'année 1838 fut marquée par des réformes hospitalières. Ces réformes ont permis une mise en place de processus de spécialisation de l'éducation pour les « *aliénés* » dans les asiles. Les « *fous* » deviennent un objet médical. L'enfant handicapé mental est qualifié « *d'idiot* » et on place l'éducation physique dans son éducation. Cette éducation physique prend la forme d'une gymnastique. Le créateur de cette gymnastique est Edouard Seguin (1812/1890). Sa volonté est qu'il y ait de l'insertion dans les asiles écoles. Il a créé quatre gymnastiques différentes. Il y eu une gymnastique passive pour les handicapés mentaux et moteurs sévères afin de lutter contre la

¹² Garel J.P (2005), L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'EPS, revue Reliance n°16 (2005).

¹³ Pascal Brier, docteur en STAPS, Conférence « Emergence et évolution de l'éducation physique et sportive pour les jeunes déficients intellectuels (1838/2011), 2011.

sédentarité de ces derniers. Pour les autres handicapés mentaux, il a créé une gymnastique rudimentaire. Celle-ci était enseignée dès 2 ans pour faire acquérir aux enfants une motricité de base. Ensuite, entre 2 et 13 ans, les enfants étaient éduqués avec une petite gymnastique des valides. C'était une gymnastique avec des apprentissages scolaires notamment sur la structuration de l'espace et du temps. Enfin, de 13 à 17, il proposait aux enfants une grande gymnastique des valides avec des mouvements sur de la musique (à base de reproductions de démonstrations) dans un esprit de discipline militaire. L'insertion se trouvait dans le fait que les élèves participaient aux concours fédéraux de gymnastique.

Grâce aux concours de Seguin et du Docteur Désiré-Magloire Bourneville (1840/1909) qui « *humanisa les asiles et tenta d'en faire des lieux d'éducation et de soins* ¹⁴», on comptait 3000 enfants et adolescents dans ces structures à la fin du XIX^{ème} siècle.

La seconde étape de ce développement fut entre 1909 et 1948. Ce fut un « *moment de sommeil pour le développement de l'éducation physique et sportive envers des jeunes déficients intellectuels* » car on créa les classes spécialisées dans les écoles classiques. Ainsi, les structures spécialisées pour les « *idiots* » disparaissaient. Les arriérés allaient dans des orphelinats religieux, dans des instituts psychologiques et dans l'enseignement scolaire spécialisé. Ils y faisaient une gymnastique rudimentaire, sans athlétisme.

La troisième étape de 1948 à 1989, fut l'officialisation d'une Education physique médico-pédagogique scolaire. En effet, elle marqua la création en 1956 des Instituts Médico Pédagogique (IMP, instituts privés). L'enfant handicapé reste un enfant malade mais l'assurance maladie intervient dans le financement du placement des enfants dans les IMP. C'est en 1956 que le décret fixant les autorisations pour les instituts spécialisés apparaît. Il stipule que les enfants « *débiles moyens* » (entre 50 et 70 de quotient intellectuel) iront dans les IMP et que les enfants « *débiles légers* » (entre 70 et 80 de QI) iront dans les classes de perfectionnement. Il fallait avoir au moins 80 de QI pour aller dans les écoles classiques.

Par ailleurs, lors de la création de l'OMS en 1948, l'annexe 22 indique que les enfants doivent être placés dans des hôpitaux psychiatriques, dans des instituts privés ou dans des établissements publics (avec des moniteurs ou des enseignants d'EPS). De plus, ils doivent suivre un projet personnalisé. Il faut pour autant attendre 1964 pour avoir des programmes d'éducation physique pour ces élèves handicapés mentaux. En Sarthe, les IME se développent dès 1956.

¹⁴ Marchal C. *L'intégration scolaire des enfants handicapés mentaux, la longue marche de l'intégration des enfants handicapés mentaux*, www.siwadam.com

Enfin, la quatrième étape du développement de l'EPS pour les jeunes déficients mentaux s'étend de 1989 à nos jours. La circulaire de 1989 dit qu'il faut avoir un professeur d'EPS dans les structures. Les objectifs de ces structures en termes d'enseignement doivent être conformes aux instructions officielles de 1985. En 1982, sort une circulaire en faveur de l'intégration scolaire. Elle amènera plus tard les CLIS et les ULIS.

Ainsi, l'EPS pour les handicapés mentaux apparaît dès 1838 mais n'est officielle qu'en 1948. Elle doit avoir une conformité avec les objectifs scolaires et elle a permis le développement de filières universitaires de formation des enseignants à l'EPS envers des handicapés mentaux (Maîtrise STAPS mention réadaptation APA en 1981). Nous pouvons aussi remarquer la volonté très précoce de faire de l'insertion des élèves handicapés avec la société (participation dès 1838 aux rencontres de gymnastique) mais le chemin fut long pour en arriver aux conditions d'enseignement que l'on peut avoir actuellement pour les handicapés mentaux.

iv. Les disciplines.

A l'école élémentaire, l'enseignement se fait par le biais de différentes disciplines qui forment ensemble un enseignement transversal et complet. Les acquisitions de l'élève y sont d'ordres cognitives, motrices et axiologiques.

1. Les différentes disciplines.

L'élève va devoir maîtriser des savoirs dans toutes les matières suivantes : Le français, les mathématiques, l'EPS, les langues vivantes, la découverte du monde (les sciences), les pratiques artistiques (éducation musicale, arts visuels), l'histoire-géographie, l'histoire des arts et l'instruction civique et morale¹⁵. Chaque discipline a ses contenus et ses savoirs propres tandis que certaines acquisitions sont transversales. Les professeurs doivent enseigner ces disciplines selon un volume horaire donné dans les programmes. Ces matières permettent un développement complet de l'enfant et visent à « *former un citoyen* »¹⁶.

¹³ Ces disciplines sont inscrites dans le Bulletin officiel n°3 du 19 juin 2008. Les contenus de ces matières y sont détaillés.

¹⁶ Finalité de l'école élémentaire.

2. Les spécificités de l'EPS.

La discipline de l'EPS a pour particularité qu'elle va permettre un développement cognitif et moteur de l'élève. En effet, elle a pour finalité de former un citoyen en « *contribuant au développement moteur, sensoriel, affectif et intellectuel de l'enfant* ». Aux cycles 2 et 3, elle « *visé le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices* ». Elle permet le développement moteur et cognitif de l'élève en développant 4 compétences spécifiques :

- Réaliser une performance mesurée.
- Adapter ses déplacements à différents types d'environnement.
- Coopérer ou s'opposer individuellement et collectivement.
- Concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique, esthétique.

Par le biais de ces quatre compétences, l'EPS vise le développement moteur et cognitif. L'élève en fin de cycle 3 (CM2) doit maîtriser ces compétences et l'EPS permet de développer les compétences de « *respecter les règles de la vie collective, notamment dans les pratiques sportives* », « *coopérer avec un ou plusieurs camarades* », « *respecter des consignes simples en autonomie* », « *montrer une certaine persévérance dans toutes les activités* », « *commencer à savoir s'auto-évaluer dans des situations simples* », « *s'impliquer dans un projet individuel ou collectif* », « *se respecter en respectant les principales règles d'hygiène de vie* », « *accomplir les gestes quotidiens sans risquer de se faire mal* », « *se déplacer en s'adaptant à l'environnement* », « *réaliser une performance mesurée dans les activités athlétiques et en natation* »¹⁷. Ces compétences sont spécifiques à l'EPS ou transversales à d'autres disciplines. On peut noter que l'EPS doit donc travailler la compétence « *coopérer avec un ou plusieurs camarades* ». C'est cette compétence qui nous amène à penser à l'apprentissage en interaction entre plusieurs élèves car l'EPS est un lieu où les situations sont souvent d'ordres collectives donc elles permettent le développement de compétences sociales. C'est en cela que se trouve une des spécificités de l'EPS car c'est un lieu où les élèves ne sont pas assis derrière leur table et ils peuvent échanger. Ces échanges sont une des composantes de l'apprentissage car en EPS, les élèves vont apprendre à coopérer ensemble et cela va permettre de leur enseigner des valeurs comme la solidarité (par le biais

¹⁷ 2nd palier du Socle Commun des Connaissances et des Compétences se trouvant dans le bulletin officiel n°3 du 19 juin 2008.

des situations collectives), la coopération, l'entraide mais aussi le dépassement de soi. L'EPS est un terrain privilégié pour faire inculquer ces valeurs.

Ainsi, l'école élémentaire est constituée de tous ces éléments là. Dans ce cadre, la préoccupation de tous les agents est **la formation d'un citoyen**. Le second objectif est la maîtrise du socle commun des connaissances et compétences à la fin du CM2 pour tous les élèves en cycle « classique ». Pour atteindre cet objectif de maîtrise des connaissances et compétences fondamentales, les agents de l'école élémentaire vont devoir faire apprendre leurs élèves afin de leur faire acquérir des savoirs, des savoirs faire, de leur inculquer des valeurs. Afin d'assurer la portée scientifique de notre travail, nous allons devoir faire un travail de définition des termes et des concepts et nous appuyer sur des travaux d'auteurs pour effectuer notre recherche. Ce travail nous servira à éclaircir notre propos et surtout à maîtriser ces concepts scientifiques. En effet, il nous faut connaître les concepts scientifiques avant d'envisager de faire une recherche où nous placerons nos élèves en situation d'apprentissage. Si nous utilisons tel ou tel type d'interaction, nous devons savoir comment la mettre en place et quelles sont les acquisitions qu'elle permet ou qu'elle ne permet pas.

Dans l'école, les pédagogies qui placent les élèves en interaction entre eux sont de bons moyens pour faire apprendre les élèves (acquisitions de savoirs, savoirs faire, inculquer des valeurs...). Il nous faut, pour prouver cela, nous appuyer sur des travaux d'auteurs afin de voir les acquisitions qui sont permises par l'apprentissage en interaction en EPS. Nous définirons tout d'abord ce qu'est l'apprentissage scolaire en abordant les spécificités de l'apprentissage en EPS. Ensuite, nous porterons un regard sur les théories d'apprentissage en interaction afin de voir les spécificités de chacune de ces méthodes pédagogiques et enfin, nous analyserons les acquisitions des élèves dans l'apprentissage par observation ou par imitation et l'apprentissage par le biais du « conflit socio cognitif ».

II) Cadre théorique.

La recherche que nous allons effectuer porte sur l'apprentissage en interaction entre un élève porteur d'un handicap mental léger et un élève valide en EPS. Maintenant que nous nous sommes penchés sur la situation des handicapés au sein du système scolaire classique et les conséquences que cela peut avoir dans les classes en terme d'hétérogénéité, nous allons maintenant nous intéresser à l'apprentissage en interaction. Nous définirons ce qu'est l'apprentissage scolaire et plus précisément l'apprentissage en EPS afin de noter les spécificités de la discipline.

a. L'apprentissage.

i. L'apprentissage scolaire.

Les théoriciens de l'apprentissage ont plusieurs définitions de l'apprentissage suivant qu'ils soient en faveur d'une théorie de l'apprentissage ou d'une autre. Par exemple, les behaviouristes, comme Pavlov et Skinner définissent l'apprentissage comme « *une transformation positive, durable et résultant d'une action* ». Les théoriciens constructivistes pensent plutôt que l'apprentissage est une construction d'un savoir ou d'un savoir faire par l'apprenant. Il résulte d'un processus d'équilibration des structures cognitives à une situation (situation problème). Selon le CNRS¹⁸, l'apprentissage c'est « *Acquérir la connaissance d'une chose par l'exercice de l'intelligence, de la mémoire, des mécanismes gestuels appropriés* »¹⁹. Cette acquisition doit être durable pour qu'on puisse dire que c'est appris. En effet, si un élève apprend une connaissance et l'oublie deux semaines plus tard, son apprentissage n'a pas été efficace et il ne peut pas dire qu'il a appris. Reuchlin disait à ce sujet qu'il y a apprentissage « *lorsqu'un organisme placé plusieurs fois dans la même situation modifie sa conduite motrice systématiquement et durablement* ». Cela montre l'aspect durable de l'acquisition et que cette dernière peut s'acquérir par la répétition. Celle ci est nécessaire pour se rendre compte si un élève a appris. Ainsi, l'apprentissage fait référence à une action de l'apprenant. D'ailleurs, Alain Hébrard disait « *un élève passif n'apprend pas, la construction des savoirs nécessite l'activité du sujet* »²⁰. Cette action est soit mentale, soit physique. En effet, à l'école, on apprend des connaissances, des capacités et des attitudes

¹⁸ Centre national de la recherche scientifique

¹⁹ Dictionnaire ATILF du CNRS.

²⁰ Hébrard A., professeur des Université spécialiste de l'EPS, (1986) *L'éducation physique et sportive, éducation physique et sportive, réalité et perspectives*, Revues STAPS/EPS, Paris,

(classification des apprentissages dans les programmes scolaires en vigueur) et ceux-ci font appel aux structures cognitives et aux structures physiques.

Ces apprentissages classifiés dans les programmes scolaires sont les apprentissages formels. Ce sont ces acquisitions que l'on va évaluer et qui vont faire l'objet d'une certification à la fin d'un cycle d'étude. Mais il y a aussi, à l'école, de l'apprentissage informel. Cet apprentissage ne fait pas l'objet d'une certification et d'ailleurs, la plus part du temps l'élève ne se rend pas compte de cet apprentissage. L'apprentissage informel est non volontaire et n'est pas structuré en termes d'objectifs par l'enseignant car le but de l'action qui permet cet apprentissage n'est pas justement cet apprentissage. C'est souvent un apprentissage de valeurs. C'est un apprentissage que l'on retrouve dans des situations de la vie de tous les jours. On va le retrouver à l'école dans tous les temps hors la classe et dans les temps d'échange. Ce sont souvent des valeurs de respect notamment dans la cour, des valeurs de politesse pendant des situations d'échange en interaction, etc. Ces apprentissages informels ne sont pas recherchés dans les situations où ils se produisent mais il est important de véhiculer ces valeurs pour former un citoyen. En effet, rappelons-nous, la finalité de l'école est de former un citoyen.

Cet apprentissage informel va être un des apprentissages que nous allons tenter d'observer au cours de notre recherche pour voir si les interactions entre un élève porteur d'un handicap mental et un valide sont porteuses d'apprentissages informels comme des valeurs de respect, de tolérance, de politesse dans l'échange et de respect des différences.

ii. L'apprentissage en EPS.

Après avoir défini l'apprentissage scolaire, rentrons plus en détail sur les mécanismes de l'apprentissage en EPS. En effet, en EPS, Christian Georges dit qu'il y a deux types de connaissances : « *les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales* ²¹ ». Les connaissances déclaratives sont des savoirs sur des objets, des propriétés. En EPS, ces connaissances déclaratives sont des savoirs sur des notions de sécurité (savoir quel type de tapis il faut mettre sous une poutre par exemple), ou sur l'échauffement (savoir quels muscles il faut étirer pour tel mouvement). Ces connaissances déclaratives sont ce que l'on appelle plus couramment « *savoirs* » alors que les « *connaissances procédurales* » sont ce que l'on appelle « *savoirs faire* ». Ce sont les actions ou les procédures à effectuer pour atteindre un objectif. L'EPS va beaucoup amener d'acquisitions procédurales (par exemple : comment

²¹ Georges C. (1983) Apprendre par l'action, PARIS, éditions PUF

créer une situation de surnombre en jeu collectif ?). Pour développer ces connaissances procédurales, l'EPS va faire auprès des élèves un « *apprentissage moteur* ». Schmidt dit que l'apprentissage moteur est « *un ensemble d'opérations associées à la pratique ou à l'expérience qui conduit à un ensemble de changements relativement permanents des habiletés motrices* »²². Ainsi, l'apprentissage moteur est le développement des habiletés motrices par des situations.

Les programmes de l'école élémentaire pour l'EPS développent quatre compétences (cf spécificités de l'EPS). Delignère, docteur en STAPS dit que « *la compétence est un ensemble structuré et cohérent de ressources qui permet d'être efficace dans un domaine social d'action* »²³. Nous pouvons voir par le biais de cette définition que la compétence est l'organisation des différentes ressources afin d'atteindre l'efficacité des actions. L'EPS apprend donc aux élèves à être efficace dans leurs actions motrices. Mais, plus que l'efficacité, l'EPS apprend aux élèves à être efficient. Cela signifie être efficace au moindre coût énergétique. Ainsi, par la répétition, l'EPS apprend aux élèves à donner la bonne réponse aux obstacles qu'elle lui propose et amène les élèves à de moins en moins réfléchir ou à éliminer les gestes parasites qui sont coûteux en énergie. Cela passe par le développement des ressources. Les ressources développées en EPS par le levier des quatre compétences sont les ressources affectives, cognitives, motivationnelles, biomécaniques, énergétiques et motrices. Ces ressources motrices sont répertoriées en habiletés motrices. Ce sont ces habiletés motrices que l'EPS développe en faisant un apprentissage moteur aux élèves. Pour J.P Famose une habileté motrice est « *le niveau de compétences ou de savoirs faire acquis par un pratiquant dans une tâche particulière ou dans un groupe très limité de tâches. Celui-ci a organisé une configuration de gestes, de déplacements de segments corporels les uns par rapport aux autres afin de résoudre un problème quelconque du à une situation* »²⁴. Ce sont ces habiletés motrices qui sont développées lorsqu'on parle d'apprentissage moteur. On place les élèves dans des situations qui induisent les habiletés motrices à réaliser pour atteindre le but de la tâche. Ou on propose une situation où l'élève va devoir construire l'habileté motrice pour résoudre le problème de la tâche.

²² SCHMIDT R.A. (1993). *Apprentissage moteur et Performance*, Vigot.

²³ DELIGNERE, (1993) revue EPS n°242.

²⁴ FAMOSE J.P (1985), Revue STAPS n°12

Ainsi, l'apprentissage est une transformation durable et résultante d'une action tant cognitive que motrice de l'individu. Cet apprentissage peut se faire seul mais il existe des méthodes pédagogiques visant à faire apprendre les élèves en interaction les uns avec les autres. Nous allons voir plus en détails ce qui s'appelle l'interaction sociale dans le champ pédagogique et didactique de l'apprentissage. Nous allons voir les mécanismes des différentes formes d'interaction sociale. Nous traiterons d'abord l'intelligence distribuée (ou apprentissage coopératif). Ensuite, nous aborderons les différentes formes de relation d'interaction sociale dans l'apprentissage et enfin nous verrons comment favoriser l'interaction en classe et notamment dans les séances d'EPS.

b. L'interaction sociale.

L'interaction sociale est une théorie de l'apprentissage qui consiste à mettre plusieurs élèves ensemble et de créer les conditions d'une interaction entre ces élèves. Ces interactions peuvent être langagières, visuelles ou sensibles. La seule volonté est qu'il y ait un échange entre les élèves. Ces échanges vont faire naître certains apprentissages. Les méthodes pour mettre les élèves en interactions sont nombreuses. Nous allons maintenant les analyser afin de voir quels en sont les principes.

i. L'intelligence distribuée ou apprentissage coopératif.

Le concept d'intelligence distribuée fut développé par Pea en 1993²⁵. Cette méthode pédagogique est aussi appelée « *apprentissage coopératif* ». Elle consiste à placer les élèves en groupe pour travailler et apprendre. Mais ces groupes ne se font pas de n'importe quelle façon et dans n'importe quelle situation. Cette méthode pédagogique a pour but d'améliorer la réussite des élèves en misant sur les qualités interpersonnelles des élèves lors d'une activité. En effet, le principe est de placer des élèves ayant des compétences diverses dans une situation avec un but commun. Les élèves vont collaborer ensemble pour atteindre cet objectif. Il est primordial de donner à chacun un rôle dans son champ de compétences pour qu'il se sente investi dans l'objectif et pour que la charge de travail soit équitable entre chaque

²⁵ Pea (1993), *Practices of distributed intelligences and design for education.*

élève. Ce principe s'appelle, selon Diane Arcand, « *la responsabilisation individuelle* ²⁶ ». Il consiste à donner un rôle à chacun pour que chaque élève se sente impliqué et responsable dans la réussite de l'objectif par le groupe.

Pour que cela fonctionne et qu'on soit certain d'avoir des interactions, Diane Arcand a mis en lumière le principe « *d'interdépendance positive* ». Ce principe consiste à donner à tous les élèves le même objectif afin d'obtenir une participation active de chacun. Il y a besoin de tous les élèves pour réussir l'objectif de la tâche. L'interaction sera alors génératrice d'acquisition de compétences. Les élèves vont tous amener leurs connaissances et leur degré d'expertise dans le domaine en question pour atteindre l'objectif. L'objet de cette méthode est qu'il permet d'acquérir des habiletés sociales comme « *la tolérance, le respect ou la valorisation des différences* ». Il est important pour nous de bien comprendre les principes de cette méthode car nous serons peut être amenés à l'utiliser dans le cadre de notre recherche. Les rôles qui peuvent être assignés aux élèves sont des rôles de gestionnaire de tour de paroles, de gestionnaire du temps, de matériel, ou même des rôles de secrétaire ou de porte parole.

Ainsi, cette méthode consiste à développer les habiletés de coopération et permet d'améliorer les relations interpersonnelles. D'ailleurs, Brown, Collins & Duguid disaient « *Ainsi les compétences acquises par les apprenants dans une situation d'apprentissage englobent non seulement les savoirs et savoir-faire acquis mais aussi les démarches de production et de mobilisation de ces savoirs en interaction avec les aspects matériels et socioculturels de la situation.* ²⁷ ». Plus les situations sont complexes et plus les interactions seront génératrices d'acquisitions de compétences. L'enseignant, dans ces situations, aura un rôle d'observateur, de ressources et devra s'écarter pour laisser les élèves apprendre en interaction mais devra faire cela sans perdre le contrôle de la situation.

ii. Les différentes formes d'interaction sociale.

Damon et Phelps, en 1989, ont distingué trois formes d'interaction sociale : « *La coopération, la collaboration et le tutorat* ²⁸ ». Nous allons analyser ces trois formes

²⁶ ARCAND D., *L'apprentissage coopératif*,
http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app_coo/cadre2.htm

²⁴ BROWN, COLLINS & DUGUID (1989), *Situated cognition and the culture of learning*. Educational Researcher.

²⁸ DAMON, W. & PHELPS, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 9-19.

d'interaction et nous porterons également un regard sur l'imitation du modèle, une autre forme d'interaction. Certaines de ces formes d'interaction sont à relier avec des théories de l'apprentissage en interaction. Nous analyserons donc ces théories en même temps que nous analyserons les différentes formes d'interaction.

1. La coopération.

La relation d'interaction en coopération se fait avec un groupe structuré autour de rôles différents mais complémentaires (comme pour l'apprentissage coopératif). La structuration de la tâche doit donc être en plusieurs parties pour que chacun puisse remplir son rôle. Il va, à un moment donné de la tâche, y avoir un rapport de domination des interactions. Ce rapport est plus ou moins important aux différents moments de la tâche. Il est créé par les rôles que chacun des élèves vont avoir et forcément à un moment donné, il y a un élève qui va avoir un rôle plus important et qui va donc dominer les interactions.

2. La collaboration.

Damon et Phelps ont aussi parlé de la collaboration. Cela se passe quand un groupe d'élèves ayant le même statut (égalité des statuts) vont élaborer ensemble une solution. Ce groupe d'élèves est confronté à une situation conjointe et va devoir élaborer une solution pour résoudre le problème. Cela nécessite donc beaucoup de concertation. Gilly, Fraisse et Roux, en 1988, ont distingué quatre formes d'interaction de collaboration : « *la collaboration acquiescente, la co-construction, la confrontation avec désaccord et la confrontation contradictoire* »²⁹. La collaboration acquiescente correspond à la situation où un des élèves du groupe propose une solution aux autres membres et ceux-ci acceptent sa proposition. Cette réponse que l'élève a trouvée est née d'un dialogue ou d'un débat entre les membres du groupe. C'est pour cela que l'on parle d'interaction. La Co-construction est une situation où les individus élaborent ensemble petit à petit, avec leurs interactions, une solution au problème posé par la situation. Cette situation est à relier à la théorie du socio constructivisme que nous développerons plus tard. La confrontation avec désaccord est la situation où un des membres du groupe propose une solution mais elle n'est pas acceptée par les autres membres

²⁹ GILLY, FRAISSE et ROUX (2001), *Résolutions de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans: dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs*. Dans PERRET-CLERMONT & M. NICOLET (Ed.), *Interagir et connaître* (pp. 79-101). Paris: L'Harmattan.

du groupe. La confrontation contradictoire est la situation où un des membres du groupe propose une situation qui est réfutée par un ou des autres membres du groupe par le biais d'une argumentation. Cette situation est aussi à relier avec le socio constructivisme.

Ces différentes formes de collaboration font apparaître des degrés différents d'interaction mais dans chacune d'entre elles, les interactions sont présentes et permettent d'arriver à la solution. Ces situations où les élèves doivent élaborer des solutions pour résoudre un problème sont appelées des « *situations problèmes* ». Ces situations ont été développées par la théorie du constructivisme. Cette théorie dit que « *ce qui est important, ce n'est pas le savoir que l'individu est capable de restituer mais c'est la transformation de l'individu engendrée par ce savoir, c'est la manière dont se construit l'élève* »³⁰. Pour lui, l'important n'est pas la connaissance mais la manière dont elle se construit chez l'élève. Il pense que lorsque l'on propose des situations problèmes aux élèves, ceux-ci sont obligés d'adapter leurs structures mentales pour trouver la solution du problème. Cette adaptation des structures mentales se fait par le biais de « *processus d'assimilation et d'accommodation* ». L'assimilation est le fait d'ajouter une nouvelle connaissance, une nouvelle situation dans un schème (structure mentale) déjà existant. L'accommodation est le fait de modifier un schème déjà existant afin de pouvoir y ajouter une nouvelle situation. Pour Piaget, l'apprentissage résulte de « *l'équilibration* » des structures mentales/cognitives qui suit ces deux phases d'assimilation/ accommodation. L'élève, placé devant une situation problème, va donc devoir adapter ses structures mentales pour trouver la solution au problème.

Plus récemment, les théoriciens du constructivisme ont réfléchi sur cette méthode didactique mais entre plusieurs élèves. Cela s'appelle le « *socioconstructivisme* ». Ils ont mis en lumière le concept de « *conflit socio cognitif*³¹ ». C'est ce que l'on peut faire apparaître dans les relations d'interaction en collaboration et surtout dans la co-construction et la confrontation contradictoire. Ce concept de conflit socio cognitif consiste à ce que les élèves, en situation de groupe et devant une situation problème, élaborent une solution par le débat, la discussion. C'est par cette confrontation des idées de chacun que les élèves vont trouver la solution. En effet, cela doit être une situation problème où chaque élève ne peut trouver la solution tout seul (sinon le travail de groupe présente moins d'intérêt), mais chacun des élèves possède, dans ses connaissances, une partie de la solution. C'est en confrontant leur point de

³⁰ PIAGET J. (1975), *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*, Paris, PUF,

³¹ DOISE et MUGNY (1981), *Le développement social de l'intelligence*, Paris, InterEditions.

vue par une discussion, un débat, un échange, qu'ils réussissent à élaborer une solution au problème.

3. Le tutorat.

Le tutorat est une méthode pédagogique qui consiste à former des groupes de niveaux hétérogène. Cette hétérogénéité des niveaux est à l'intérieur du groupe. Les élèves n'auront pas les mêmes statuts car il y aura un élève (celui qui a le meilleur niveau pour résoudre la situation) qui va guider les autres élèves pour qu'ils trouvent la solution. C'est cet élève expert qui va contrôler les interactions car c'est lui qui possède les savoirs et les savoirs faire. Nous pouvons relier cette forme de relation d'interaction à la notion de Zone Proximale de Développement³² (ZPD) de Vygotsky. Cette notion dit que pour faire progresser l'élève, il faut lui proposer une situation qui se trouve dans la zone proximale de développement. Cette zone est ce que peut faire l'élève en modifiant ces structures mentales. Si la situation est « inférieure » à la zone proximale de développement, l'élève n'apprend pas et si elle est au delà de sa ZPD, l'élève ne peut pas accéder à la solution. Ce principe didactique peut être combiné avec un principe pédagogique. Ainsi, ce peut un élève expert qui va amener l'élève novice à la solution. La situation se trouve dans la ZPD de l'élève mais c'est l'élève expert qui aide l'élève novice à modifier ses structures cognitives pour atteindre la solution du problème. C'est ce que disent Wood, Bruner & Ross en 1976 « *Dans une activité d'enseignement/apprentissage, la relation de tutelle créée par un adulte ou un pair expert va permettre l'ouverture d'un espace de transformation progressive des compétences cognitives de l'apprenant appelé « zone proximale de développement* ³³ ».

4. L'imitation/ observation.

L'apprentissage en interaction où un élève va observer les actions pour tenter de les reproduire est « *l'apprentissage vicariant* ³⁴ » et a été mis en lumière par Bandura. Ce type

³² VYGOTSKY L. (1934/1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Harvard University Press.

³³ WOOD, BRUNER & ROSS (1976) *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

³⁴ BANDURA A (1977), *Théorie de l'apprentissage social*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

d'apprentissage peut être relié à la pédagogie du modèle. En effet, un élève expert ou le professeur va effectuer une démonstration d'une situation aux autres élèves, ceux-ci vont l'observer, tenter de se restituer les différents mouvements dans leur tête et vont reproduire les mouvements. Bandura dit « *L'apprentissage social c'est l'acquisition de savoir et de savoir-faire résultant d'observation directe ou indirecte du comportement d'autrui* ». Lors de l'imitation, l'élève va répéter les mouvements de l'élève expert et lors de l'observation, l'élève novice va devoir faire un travail de représentation mentale de ce qu'il a vu pour le remettre en action.

Si c'est un élève qui joue le rôle d'expert, on va se rapprocher de la relation de tutorat car si l'élève expert montre et explique ce qu'il faut faire à l'élève novice, il va guider ce dernier vers la réussite et va contrôler les interactions.

Maintenant que nous avons vu les mécanismes de ces différentes formes d'interaction, nous allons voir les moyens pour favoriser l'interaction sociale génératrice d'acquisitions de compétences.

iii. Comment favoriser l'interaction sociale ?

Marie-Noëlle Simonard³⁵ explique, dans son article *Apprendre avec les autres*, comment organiser ces temps d'interaction afin de les rendre plus efficient en terme d'apprentissage. Le second objectif de voir comment organiser les temps d'interaction est que suivant l'acquisition que l'on veut transmettre, l'organisation de l'interaction sera différente. Elle explique qu'il y a plusieurs façons de réfléchir à la formation des groupes pour amener les interactions.

Elle dit qu'il faut « *veiller à la constitution des groupes* ». Il ne faut pas que les groupes soient trop importants en nombre. Il faut privilégier les groupes de 2 ou 4 élèves. En effet, si les groupes sont de tailles trop importantes, certains élèves vont en profiter pour ne pas travailler. C'est un effet mis en avant par Ringelmann lorsqu'il parle de paresse sociale « *la contribution individuelle décroît au fur et à mesure de l'augmentation de la taille du groupe* ³⁶ ». Il faut aussi veiller au niveau des groupes. Si le niveau à l'intérieur du groupe est trop hétérogène, les disparités entre les élèves vont être un frein aux acquisitions. A l'inverse,

³⁵ SIMONARD M.N, *Comment organiser ces temps d'interaction entre élèves* dans *Apprendre avec les autres*, <http://www.cepec.org/primaire/articlesprimaire/articleprim97/appraautres.htm>

³⁶ Effet Ringelmann (1933).

si les élèves ont le même niveau, la solution va être difficile à trouver. Ainsi, Webb et Palincsar, en 1996, disent qu'une hétérogénéité moyenne ou forte est favorable pour l'acquisition des compétences³⁷.

Simonard dit aussi qu'il faut mettre en place des situations adaptées pour favoriser l'interaction. Ainsi, il faudra mettre en place une situation qui a une certaine complexité. En effet, si on place le groupe d'élève dans une situation qu'un élève seul est capable de résoudre, il n'y aura pas d'interaction pour résoudre le problème. Il faut mettre les élèves dans une situation qui est dans la zone proximale de développement. Mais il faut que cette situation ne soit résolue que grâce à des interactions entre les élèves. Pour cela, il vaut mieux mettre les élèves dans une situation problème, une situation mettant en jeu des opérations cognitives de haut niveau pour faire naître le débat entre les élèves ou pour les motiver à chercher ensemble. Ainsi, l'enseignant est certain que les élèves interagissent pour trouver la solution au problème de la situation car celle-ci sollicite leur structures mentales, et plus c'est complexe, plus il y a de motivation pour trouver la réponse et plus il y a de chances que les élèves ne soient pas d'accord entre eux. Ils vont donc avoir tendance à débattre pour imposer leur idée et les interactions naissent.

Mais pour être certain que les élèves vont entrer en interaction entre eux, il faut donner des consignes très précises quant à la tâche à réaliser. De plus, il faut s'assurer d'un poste de médiateur dans chaque groupe pour s'assurer du bon fonctionnement des interactions et pour éviter des débordements si un élève ne veut pas écouter les avis des autres élèves.

Ainsi, comme on peut le voir, les scientifiques se sont beaucoup penchés sur les méthodes d'apprentissage grâce aux interactions sociales. Nous allons nous pencher maintenant sur deux d'entre elles, à savoir l'apprentissage vicariant et le socio cognitivisme afin de voir quels sont les effets des interactions sociales sur l'apprentissage. En effet, nous serons amenés à utiliser ces deux méthodes d'apprentissage dans nos situations de recherche. Nous regarderons plus en détail les acquisitions permises par l'apprentissage vicariant avec les effets que ces interactions ont sur l'élève qui sert de modèle. Nous verrons par quels mécanismes l'élève observateur peut-il prendre des informations et les utiliser pour apprendre et enfin nous verrons les acquisitions que cela permet chez l'observateur. Ensuite, nous nous

³⁷ WEBB et PALINCSAR (1996), *Group processes in the classroom*. In D. Berliner and R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, Third Edition (pp. 841-873). New York: Macmillan.

pencherons sur les apprentissages permis grâce au conflit socio cognitif. Nous le ferons en détaillant les mécanismes de ce type d'interaction et en regardant quels sont les effets sur les élèves en terme d'acquisitions.

c. Les effets des interactions sociales dans l'apprentissage.

Après avoir montré les différentes formes d'apprentissage en interaction, nous allons rentrer plus en détails sur l'apprentissage et les acquisitions permises par les deux méthodes pédagogiques que l'on va utiliser lors de notre recherche. D'abord, nous allons nous intéresser à l'apprentissage vicariant et ensuite à l'apprentissage grâce au conflit socio-cognitif.

i. Apprentissage permis grâce à l'apprentissage vicariant.

Bandura a mis en lumière cette méthode pédagogique consistant en une observation d'un expert par un novice pour que ce dernier puisse à son tour réaliser l'action. Nous nous intéresserons aux effets que cela peut avoir sur le modèle, puis nous nous demanderons quelles informations peut prendre l'élève novice et enfin nous verrons les acquisitions que cela amène chez l'élève novice.

1. Effets sur le modèle.

Le modèle va être celui qui va être observé par un élève novice afin d'être imité. L'imitation c'est la reproduction d'un comportement du modèle observé. Le modèle va se sentir investi d'une mission : aider l'élève novice en lui montrant ce qu'il faut faire. Ainsi, faire en sorte qu'un élève soit modèle dans une situation joue sur sa motivation. De plus, il en retire une certaine fierté d'avoir contribué à la réussite de l'élève novice. Enfin, cela lui permet d'inculquer des valeurs de respect, de solidarité envers l'élève novice car il va vraiment l'aider à réussir. Dans la formation du citoyen, c'est très important. La relation de tutorat aura deux effets majeurs : Un effet méta cognitif car le tuteur devra réfléchir à une notion qu'il connaît déjà pour l'expliquer à l'apprenant et un socio cognitif car l'élève tuteur devra remobiliser ses connaissances pour expliquer à l'élève pourquoi ce qu'il fait n'est pas correct

2. Comment l'observateur peut-il prendre des informations ?

Bandura distingue deux principes dans l'apprentissage vicariant : « *le processus d'attention et la reproduction mentale* ³⁸ ». Le processus d'attention consiste à sélectionner les informations qui paraissent utiles et à extraire les éléments qui semblent importants pour éliminer les informations secondaires. Ainsi, pour apprendre en observant pour imiter le modèle, il faut faire un travail de distinction des éléments primordiaux pour réussir les mouvements. Il faut ensuite que ces informations soient codées dans les structures mentales par l'élève novice pour que celui-ci puisse reproduire les gestes quand l'élève expert sera absent. Le second principe est celui de la représentation mentale. L'élève va encoder les informations qu'il a prises sur le modèle et effectuer le mouvement par rapport à cet encodage de la démonstration. Il est important, lors de toutes les tentatives de reproduction de la forme, que l'élève novice ait des informations sur ce qu'il a fait. Ces informations sont des « *feeds back* ³⁹ ». Ces feeds back sont primordiaux pour permettre à l'élève novice de faire un ajustement entre les savoirs faire moteurs qu'il avait déjà et les informations (représentations) qu'il a eu en observant le modèle.

Pour permettre de rendre plus efficient ces deux principes, l'enseignant peut mettre en place des aides au processus d'attention et à la représentation mentale. En effet, l'enseignant peut proposer une fiche d'observation à l'élève novice en pointant les éléments primordiaux à observer lors de la première observation. Ce tableau aura plusieurs cases avec notamment « *la position de départ* » et l'élève devra la décrire, « *quelle est l'action du bras* » par exemple. Ce sont ces éléments qui permettront à l'élève novice de sélectionner les informations utiles. L'enseignant peut aussi mettre en place une situation où l'élève expert fait sa démonstration et l'élève novice tente de reproduire ce qu'il a vu. Pour permettre d'avoir des feeds back, l'enseignant peut demander à l'élève expert de dessiner les actions de l'élève novice et de les commenter avec lui. Cela permet de faire travailler l'élève expert sur la précision de la représentation de ce qu'il voit et de pointer les éléments principaux où l'élève novice s'est trompé.

³⁸ BANDURA A (1977), *Théorie de l'apprentissage social*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

³⁹ SCHMIDT R.A. (1993). *Apprentissage moteur et Performance*, Vigot

3. Acquisitions pour le novice.

Cette méthode pédagogique permet à l'élève novice d'apprendre de nouveaux mouvements, de nouvelles habiletés motrices. Il va en tirer une motivation importante car il est en réussite. Cela va le motiver pour continuer. Cette méthode permet d'augmenter considérablement les capacités d'attention de l'élève novice et de faire travailler ses habiletés cognitives de représentations mentales. De plus, le sentiment de réussite permet de revaloriser le jugement que l'élève novice se fait de lui-même. En effet, le fait de réussir va l'amener à augmenter le niveau auquel il aspire.

Ainsi, les acquisitions permises par l'apprentissage vicariant sont nombreuses pour les deux élèves impliqués.

ii. Apprentissage permis grâce au conflit socio cognitif.

Le conflit socio cognitif mis en lumière par Doise et Mugny est porteur de beaucoup d'acquisitions. Cette méthode, qui consiste à placer les élèves devant une situation problème qu'aucun élève du groupe n'est capable de résoudre, fait émerger un conflit socio cognitif. Ce conflit socio cognitif permet d'amener les élèves à la réponse au problème posé. En effet, chacun des élèves a un point de vue partiel de la réponse et possède donc un point de vue erroné de la solution. Ils vont donc être forcés de communiquer entre eux, de débattre pour élaborer ensemble la solution au problème. Ils vont donc changer de point de vue sur la réponse au problème et ils auront donc progressé. C'est cette progression qui est sous entendue lorsque les théoriciens socio constructiviste parlent de rééquilibration au stade supérieur.

Doise met en lumière trois phases dans le conflit socio cognitif pour acquérir une notion⁴⁰ : « *la phase d'élaboration des pré-requis socio cognitif, la phase d'interdépendance et la phase d'autonomisation* ». La phase d'élaboration est la phase où les interactions entre les élèves où chaque élève donne son idée de réponse ne suffisent pas. Le travail de chaque élève et les interactions sont insuffisantes. Pendant la phase d'interdépendance, les élèves ont élaboré les pré-requis qui vont leur permettre de profiter pleinement des interactions. Ils ont

⁴⁰ Selon le cours de PANSU P. et BRESSOUX P. (11 septembre 2003) [Quand les enseignants jugent leurs élèves](#), Broché

compris que leurs réponses seules ne suffisaient pas et qu'il fallait se concerter pour élaborer une réponse ensemble. Enfin, pendant la phase d'autonomisation, l'élève maîtrise assez la notion pour la réinvestir dans un travail individuel. Cela signifie que la réponse a été trouvée par le groupe et que chacun des membres du groupe la maîtrise.

Ainsi, le conflit socio cognitif apporte surtout dans la phase d'interdépendance car c'est à ce moment là que les élèves vont ensemble modifier leurs structures cognitives pour trouver la réponse et atteindre un équilibre supérieur. L'assimilation et l'accommodation (cf partie sur la collaboration) se font à ce moment là. De plus, l'élève, par le biais du conflit socio cognitif, développe une aptitude importante à mener une argumentation et à débattre. Cela consiste en un apprentissage de respect des tours de parole, de respect et d'écoute des arguments des autres et de remise en question de ses propres représentations initiales.

Ainsi, le conflit socio cognitif permet aux élèves une rééquilibration à un stade supérieur sur une notion. Cela permet aussi un apprentissage des règles de dialogue, de communication et des valeurs de respect des autres et de leurs arguments. C'est également porteur d'acquisitions sur les méthodes de collaboration et des capacités à travailler en équipe.

Afin de conclure cette partie sur les apports théoriques que nous pouvons trouver sur le sujet qui nous intéresse, nous pouvons dire que l'efficacité d'un travail d'apprentissage en interaction nécessite l'intégration d'attitudes positives par rapport aux autres élèves. C'est un des objectifs prioritaire de l'enseignement qui est de « *former un citoyen* ». Pour cela, il faut développer deux attitudes : « *le respect de code de groupe* » et « *la gestion des rôles sociaux* ». Ces attitudes s'acquièrent dans les interactions car elles véhiculent des valeurs et influencent l'apprentissage.

III) Enoncé de la problématique.

Aux vues des apports théoriques que nous avons analysés sur les mécanismes de l'apprentissage et sur les méthodes d'apprentissage en interaction, il semble intéressant de voir que lorsqu'on les met en relation avec la situation des élèves porteurs de handicap dans l'école élémentaire, nous pouvons être amenés à réfléchir sur l'apprentissage en interaction entre des élèves handicapés et des élèves valides. En effet, nous avons montré par le biais de nos recherches des travaux scientifiques sur l'apprentissage en interaction que cet

apprentissage est porteur d'acquisitions importantes lorsque l'enseignant met en place les bonnes conditions d'une interaction pour amener vers l'apprentissage. Le fait d'inclure des élèves porteurs de handicap est-il un frein à ces méthodes ? En EPS, endroit où les activités d'apprentissage en interaction sont très fréquentes, ces interactions entre des élèves porteurs de handicap et des élèves valides permettent-elles les mêmes apprentissages ? Cela nous amène à nous poser la question suivante : **En quoi l'apprentissage en interaction en EPS est-il porteur d'apprentissages (savoirs, valeurs,...) différents entre des valides et entre des élèves porteur d'un handicap mental (type CLISS 1) et des valides ?**

Nous axerons notre recherche sur cette interrogation. Nous passerons par des questions intermédiaires en nous interrogeant si les acquisitions entre ces deux types d'interaction sont vraiment différentes. Si les acquisitions permises sont différentes, en quoi diffèrent-elles, Diffèrent-elles aux niveaux des connaissances, des capacités ou des attitudes ?

Nous pouvons aussi nous demander quelle est la méthode d'apprentissage en interaction qui est à préconiser pour les différentes acquisitions. En effet, lors de notre travail sur les aspects théoriques, nous avons vu que les situations de résolution de problème nécessitent des opérations cognitives de haut niveau. Est-ce un niveau trop haut pour des élèves porteurs d'un handicap mental léger ? Sont-ils capables de réaliser ce genre d'opérations cognitives ?

J'ai choisi d'axer mon travail autour des interactions entre des élèves porteurs d'un handicap mental léger et des élèves valides car cela représente la plus grande probabilité de situation que l'on va pouvoir retrouver dans l'école élémentaire. En effet, les moments d'inclusion et d'échanges entre des CLIS et des classes ordinaires ne sont pas très fréquents malgré la loi de 2005, ils le sont tout de même beaucoup plus que les échanges entre des IME et des classes normales. De plus, il est plus compliqué de trouver une école où l'on peut rencontrer un élève ayant un handicap physique ne le privant pas d'une grande partie des apprentissages moteurs. C'est, enfin, un sujet qui me pose question car je me demande si les élèves porteurs d'un handicap mental léger peuvent résoudre des situations problèmes.

IV) Méthodologie de recueil de données.

Afin de mener à bien cette recherche et pour avoir des données sur lesquelles je vais pouvoir tirer des conclusions sur les questions que je me suis posées, je vais mettre en place une analyse de l'apprentissage en interaction entre des élèves porteurs d'un handicap mental

léger et des valides. Pour cela, je vais mener des observations de deux classes et je vais mettre en place un projet d'enseignement. En effet, je vais monter un projet d'apprentissage avec deux classes : une classe de CLIS 1 et une classe de CP/CE1. Ce projet prendra lieu à l'école élémentaire André Fertré à La Flèche (72). Lors de ce projet, je compte effectuer une séquence d'apprentissage autour des jeux collectifs entre des élèves porteurs de handicap et des élèves valides. Cela va me permettre de me rendre compte des interactions qui peuvent se mettre en place entre ces deux publics. L'objectif étant de constituer des équipes mixtes pour me rendre compte si les interactions entre des élèves valides et des élèves porteurs d'un handicap mental léger peuvent mener à un apprentissage. Je vais d'abord tenter de mettre ces élèves devant une situation problème collective. Cette situation ne doit pas pouvoir être réussie par un élève seul. C'est par l'interaction que les élèves vont devoir élaborer la solution à ce problème. Cela sera une situation de jeu collectif où les élèves devront collaborer pour résoudre la situation. Au tout début de cette séquence d'apprentissage, les élèves valides et les élèves porteurs d'un handicap mental léger seront séparés. Cela va servir de première étape. En effet, les élèves vont d'abord jouer au même jeu mais l'un contre l'autre. Cela va servir aux élèves de s'approprier, de s'habituer à la présence de l'autre. De plus ce la va nous servir à voir les interactions qu'il peut y avoir entre les élèves valides d'un côté et les élèves porteurs de handicap de l'autre. Ensuite, au cours de la première séance, nous mixerons les équipes afin de voir si les interactions sont identiques ou différentes à partir du moment où les élèves « de natures différentes » sont ensemble. Puis ensuite, lorsque nous aurons vu que les élèves réussissent à travailler ensemble, nous complexifierons les tâches pour voir comment les interactions évoluent.

Pour me rendre compte des apprentissages permis par ces deux types d'interactions différentes, je vais mettre en place des observations précises sur les moments d'interactions entre les élèves des deux publics différents. Pour cela, je vais filmer certains moments d'interaction pour me rendre compte de la teneur des interactions entre les élèves lorsque l'enseignant est hors du groupe. Le fait de filmer ces moments permettra deux choses : Je vais pouvoir analyser ces données à posteriori sans perdre des informations, je vais pouvoir laisser les élèves seuls pour interagir et les interactions qui découleront de ces moments ne seront pas médiées par l'enseignant. Cela me permet d'assurer la validité de mes résultats. Il est important que je fasse ces activités auprès d'élèves âgés de plus de 6 ans car en dessous de cet âge, les élèves ne sont pas capables de résoudre des situations problème abstraites à cause d'un manque de développement de leurs structures cognitives. En effet, avant 6 ans, les élèves

sont encore au « *stade de l'intelligence préopératoire*⁴¹ » et n'ont pas un niveau de développement suffisant pour réaliser des opérations nécessitant un minimum d'abstraction par rapport à la réalité pour résoudre la situation problème. Ils ne sont pas capables d'émettre des hypothèses sur une solution au problème. En revanche, ils sont capables de réaliser des situations problèmes concrètes. Pour cela, ils doivent être placés dans la situation afin de la résoudre.

Cette situation d'interaction sera une situation problème collective. Elle se fera autour d'un jeu comme le jeu de « la tirelire » où le problème à surmonter est comment faire pour être la première équipe à aller poser l'argent dans la tirelire ? Quelle est la meilleure stratégie pour permettre à mon équipe de gagner contre les autres équipes ? Ce que je cherche est quel type d'interaction se mettra en place pour établir une solution à ce problème ? Les élèves valides vont-ils comprendre qu'il est dans leur intérêt de coopérer avec les élèves déficients mentaux ? Ces derniers vont-ils comprendre les conseils des élèves valides (si conseils il y aura) ? Vont-ils élaborer une solution ensemble ? Les élèves valides vont-ils accepter de passer au dessus du handicap pour considérer leurs co-équipiers comme des élèves sur un même pied d'égalité (notion de respect de la différence) ? Les interactions seront-elles aussi importantes que lors de l'interaction entre des valides ? Faudra t-il attendre plusieurs séances avant de voir un niveau d'interaction suffisant pour résoudre le problème ensemble ?

Ensuite, si je me rends compte que les apprentissages grâce au conflit socio cognitif sont impossibles à cause du trop haut niveau de cognition pour des élèves porteurs d'un handicap mental léger, je testerai les interactions entre des handicapés et des valides avec des situations d'observations du modèle en conformité avec la méthode de l'apprentissage vicariant.

V) Hypothèses émises en rapport avec la question problématique.

La question que nous nous posons est de savoir si les interactions entre les handicapés mentaux légers et des élèves valides sont porteuses d'apprentissages différents. Nous devons émettre des hypothèses pour axer notre recherche et savoir ce que nous allons chercher à

⁴¹ PIAGET J. (1936), *La naissance de l'intelligence chez l'Enfant*, Delachaux et Niestlé,.

vérifier. Nous pensons que les interactions entre des élèves handicapés mentaux et des valides vont amener des apprentissages différents.

En effet, nous pensons qu'ils vont être différents en plusieurs points :

- Sur le plan de l'acquisition des valeurs, nous pensons que les interactions entre ces différents élèves vont amener à renforcer l'inculcation de la valeur de respect de la différence et du handicap. Le fait d'être en contact avec des élèves handicapés va peut être amener les élèves valides à être plus tolérants envers ce public. Nous pensons que pour cela, il est important de faire en sorte que quand les élèves handicapés arrivent dans l'école, ils deviennent des élèves et non pas des élèves handicapés mentaux. Il faut aussi centrer ces rencontres sur le plaisir d'être ensemble et le sentiment de joie et de solidarité. C'est peut être cela qui amènera à plus développer cette valeur de respect de la différence. L'acquisition de cette valeur est importante à mettre en place car elle fait partie de l'apprentissage de la citoyenneté et de la formation d'un citoyen.

- Sur le plan des savoirs faire, l'élaboration de tactique propre à ce type de situation (compétence : « *coopérer avec ses partenaires pour affronter collectivement ses adversaires* ») sera peut être moins aboutie car les élèves mettront probablement plus longtemps à rentrer en interaction avec les élèves handicapés car il faut dépasser le stade de la méfiance envers le public différent. En effet, Anne Marcellini⁴² parle de cette méfiance et elle dit que les interactions sociales dans l'apprentissage en l'EPS sont codifiées, sont ritualisées par les pratiques. Ainsi, le corps, ses mouvements et les expressions répondent à un code qui sécurise les sujets. Les handicapés mentaux, de par leurs déficiences ne répondent pas à ces codes corporels (gesticulations, expressions non habituelles du visage) et cela rompt le sentiment de sécurité des valides dans l'interaction. C'est une des raisons pour laquelle, les valides sont réticents à s'engager dans l'interaction sociale pour l'apprentissage. Elle précise sa pensée en disant « *les « valides », bien que tout d'abord déstabilisés par une irruption singulière du corps dans ce face à face singulier, peuvent chercher des modalités de remédiation, la part prise par les personnes déficientes dans la régulation de l'interaction est centrale pour assurer le contact et le maintien de l'interaction* ». Les élèves déficients doivent donc aller vers les élèves valides car « *leur singularité et leurs plus ou moins grandes difficultés à entrer « automatiquement » dans le code corporel commun sont des aspects*

⁴² MARCELLINI A (octobre 2008) Déficiences et ritualité de l'interaction, Du corps exclu à l'éducation corporelle (<http://rechercheseducations.revues.org>).

importants permettant de comprendre pourquoi ils peuvent être des sujets non désirés, évités dans les interactions ».

Pour envisager cette hypothèse, nous nous sommes aussi appuyés sur des avis de professionnels qui sont au contact des élèves handicapés mentaux au jour le jour⁴³. Ces professionnels sont Pascal Brier (docteur en STAPS, mention activités physiques adaptées et Professeur d'EPS à l'IME Malécot au Mans) et Ludovic Blin (Professeur d'EPS à l'IME Vaurouzé au Mans). Ils disent que les élèves handicapés mentaux vont être plus en réussite lors d'activités mettant en jeu peu de stratégies. Lorsque cet aspect stratégique est plus fort, ces élèves sont de moins en moins en réussite car ils ont trop de libertés dans ces situations.

VI) Recueil de données.

Pour avoir des données exploitables qui me permettront de répondre à ma problématique, qui est de savoir si les interactions entre des élèves porteurs d'un handicap mental et des élèves valides mènent à un apprentissage différent que des interactions entre des élèves valides, j'ai mené une séquence d'apprentissage auprès d'un public composé d'élèves en situation de handicap et des élèves valides. Cette séquence se composera de cinq séances autour des activités de jeux collectifs. Cette activité de jeux collectifs aura pour objectif de développer chez les élèves la compétence « *coopérer avec ses partenaires pour affronter collectivement des adversaires* »⁴⁴. C'est vraiment cela que je vais vérifier par ma séquence d'apprentissage : Les élèves vont-ils être capables de coopérer, d'interagir pour élaborer ensemble une stratégie pour gagner la confrontation contre d'autres équipes ? Vont-ils être capables d'interagir afin de revenir sur leur pratique et de modifier certaines actions pour essayer de devenir meilleur à la prochaine confrontation ? Ces interactions auront-elles lieu alors que les publics différents sont mis ensemble dans des équipes mixtes (élèves porteurs de handicap avec des élèves valides) ?

⁴³ Avis recueillis lors de la conférence « EPS-SPORT, Handicap mental » le 3 novembre 2011 à Coulaines.

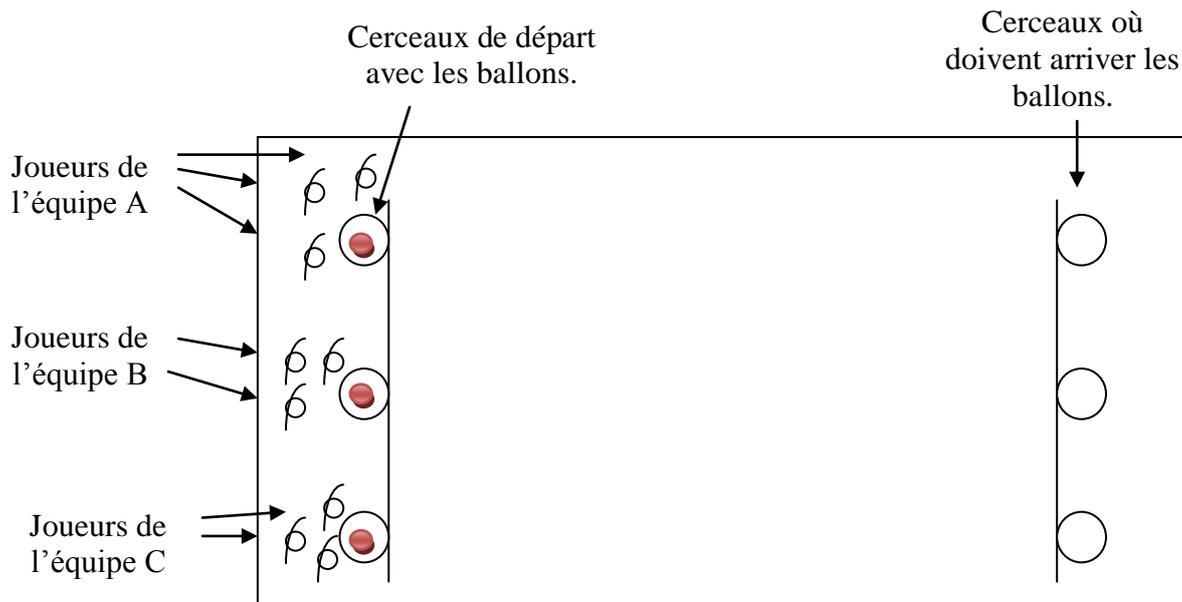
⁴⁴ Compétence à développer chez les élèves en EPS au cycle 2, Bulletin Officiel n°3 du 19 juin 2008.

i. Première séance.

Lors de la première séance, l'enseignante de CLIS et moi-même, nous avons prévu de commencer cette séquence d'apprentissage par une situation simple et surtout en faisant des équipes non mixtes. En effet, il y avait deux équipes de six élèves de CLIS et trois équipes de six élèves de CP/CE1. L'objectif de cela était que les élèves des deux classes puissent commencer à jouer ensemble. Il s'agissait là d'un premier contact et notre volonté était de voir les élèves évoluer ensemble en jouant au même jeu. Cela permettait aux élèves porteurs de handicap de désacraliser leur situation car ils voyaient qu'ils n'étaient pas les seuls à ne pas toujours être en réussite et cela permettait aux élèves de CP/CE1 de s'habituer à la présence d'élèves plus grands et plus vieux qu'eux lors de cette situation d'apprentissage. C'était la phase où les deux publics s'apprivoisaient petit à petit afin de prendre des repères sur l'autre public. C'est ce qu'avait mis en lumière Anne Marcellini lorsqu'elle disait que si les élèves en situation de handicap sont parfois non désirés c'est parce qu'ils ne maîtrisent pas le code corporel commun et que les élèves valides pouvaient donc avoir des réticences à rentrer en interaction avec ces élèves différents. Elle disait aussi que c'est aux élèves en situation de handicap de montrer que leur différence corporelle n'est pas un frein à la relation sociale même dans l'apprentissage. D'ailleurs, cette situation a eu pour intérêt majeur que les élèves valides ont pu observer que les élèves en situation de handicap ne présentaient pas de différences trop importantes. Ils pouvaient donc s'engager sans crainte dans l'interaction avec ces élèves d'une classe différente et porteurs d'un handicap mental léger. De plus, cette facette corporelle est atténuée par le fait que les élèves de CLIS étaient dans des classes ordinaires l'année passée car cette CLIS vient d'ouvrir ces portes depuis la rentrée de Septembre donc ils étaient relativement habitués à travailler avec des élèves valides.

La situation proposée aux élèves des deux classes était une situation de début de cycle 2. Cela était une volonté pour éviter que cette situation soit irréalisable pour les élèves de CLIS. Nous l'avons baptisé le jeu de « La Tirelire ». C'est un jeu qui consiste à devoir emmener le plus vite possible un ballon de l'autre côté d'un terrain avec la seule contrainte que tous les élèves de l'équipe doivent toucher le ballon. Ce jeu se nomme « jeu de la tirelire » car nous avons dit aux élèves que le but était de mettre le plus rapidement possible une pièce (le ballon) dans la tirelire (le cerceau de fin).

Le jeu de « La Tirelire ».



Lors de ce jeu, les élèves avaient pour consigne d'amener le ballon le plus vite possible dans le cerceau alors que tous les élèves devaient toucher le ballon. Ils sont alors rentrés dans une phase de réflexion pour trouver la façon d'aller le plus vite. Chaque équipe a trouvé une solution en se concertant au préalable. Il y a une équipe de CP/CE1 qui a décidé d'amener le ballon dans le cerceau en touchant tous le ballon du début à la fin de la traversée du terrain. Ils avaient tous une main sur le ballon et essayaient de courir pour mettre le ballon dans le cerceau. Certaines équipes ont décidé de se faire des passes sans se placer sur le terrain au préalable et certaines équipes ont décidé de se placer sur le terrain à intervalles réguliers entre le cerceau de début et le cerceau de fin.

La conclusion que l'on peut tirer de cette phase où les deux publics n'étaient pas mélangés est que tous les élèves sans exception ont participé à l'interaction. Ils donnaient tous leurs idées et chaque avis était pris en compte par le groupe. Comme nous avons laissé les élèves tâtonner pour trouver une solution puis nous avons laissé plusieurs passages à toutes les équipes pour se rendre compte de l'efficacité de leurs solutions, les élèves ont pu modifier leurs stratégies en fonction des résultats pour remédier à leurs échecs. Les élèves ont pu évaluer les résultats de leurs actions et ont pu moduler leurs stratégies en fonction de la connaissance de ces résultats. Pendant cette phase, tous les élèves, valides comme élèves en situation de handicap, ont donné leur avis et ont participé à l'élaboration de stratégies.

Pour la suite de cette première séance, nous avons décidé de modifier les équipes et de mettre, dans chaque équipe, des élèves de CP/CE1 et des élèves de CLIS. Les deux publics différents étaient donc réunis dans chaque équipe. Notre volonté était de mettre les élèves devant la même situation mais en rajoutant une nouvelle contrainte afin de mettre les élèves en situation d'interaction pour trouver la meilleure solution. Cette nouvelle contrainte était que les élèves n'avaient pas le droit de faire plus de deux pas avec le ballon dans les mains. Cela les obligeait à se faire des passes mais aussi à se placer sur le terrain et à modifier ce placement en fonction du placement des autres. Cela les amenait à interagir dans l'action.

Ce que nous avons pu remarquer est que, pour la majorité des équipes, le travail réalisé par les élèves en termes d'interaction et de recherche de stratégie était le même que lorsque les équipes étaient non mixtes. Mais pour deux équipes, le fait de mettre des élèves en situation de handicap et des élèves valides a posé problème et ceci pour deux raisons différentes. Dans une des équipes, un des élèves en situation de handicap, pourtant élément moteur dans son groupe, a décidé qu'il ne voulait pas travailler avec des élèves qui n'étaient pas dans sa classe. Il n'a donc pas participé aux interactions dans son équipe et a passé son temps à être à l'extérieur du groupe en ne participant ni aux échanges, ni au jeu de manière active. Nous pouvons analyser ce fait en donnant deux réponses possibles. Soit la nouvelle contrainte lui posait trop de difficultés et il n'a pas voulu essayer de trouver la solution. Cela voudrait dire cette situation ne se trouvait pas dans sa zone proximale de développement (Vygotsky) et que son développement mental et cognitif n'est pas arrivé à un niveau nécessaire à l'élaboration de stratégie devant répondre à plusieurs contraintes. La seconde analyse que l'on peut faire est que l'élève ne se sentait pas en sécurité avec des élèves trop peu connus et ce manque de sentiment de sécurité l'empêchait de s'engager dans l'interaction et dans l'action avec ces nouveaux co-équipiers. Peut être que pour cet élève, la première phase aurait du durer plus longtemps. Quoi qu'il en soit, pour cet élève l'interaction n'a pas amené à un apprentissage car il ne s'y est pas engagé.

L'autre équipe qui a « posé problème » est une équipe où l'élève en situation de handicap (Quentin) présente des troubles autistiques. C'est un handicap qui peut être visible et qui peut amener un manque de sentiment de sécurité pour certains élèves qui se trouvent à proximité de Quentin. Cela s'est produit car un des élèves de la classe de CP/CE1 (Ryan) m'a dit qu'il ne voulait pas être avec Quentin car ce dernier « *tape toujours tout le monde dans la*

cour et il crie tout le temps »⁴⁵. Cela montre bien que Ryan ne comprend le handicap de Quentin et il le craint. Il n'accepte pas la différence de Quentin et il décide de ne pas avoir à interagir avec lui. De plus, Quentin ne voulait pas non plus travailler avec des élèves qui n'étaient pas de sa classe. Lui aussi ne se sentait pas en sécurité avec des élèves trop peu connus. Mais j'ai décidé de me mettre dans ce groupe pour faire le médiateur entre les interactions et faire en sorte que tous les élèves y participent. Ce fait a amené Quentin à participer à ces interactions pour trouver la solution à la situation. Ma présence a renforcé son sentiment de sécurité et l'a amené à s'engager dans les interactions et dans l'action. Cela signifie que son refus d'engagement dans la situation d'interaction n'était pas dû au fait que la situation ne se trouvait pas dans sa ZPD mais c'est juste qu'il avait besoin de se sentir en sécurité et ma présence a permis ce sentiment de sécurité. Cela peut être une piste pour permettre l'interaction entre des élèves en situation de handicap et des élèves valides.

Ainsi, pour conclure sur cette première séance, il a semblé primordial de laisser du temps aux deux publics de jouer au même jeu sans être immédiatement mélangés dans les équipes. Cette phase a permis aux élèves des deux classes de se sentir en sécurité avec l'autre public car ils ont pu les voir évoluer et voir que leurs problèmes concernant la situation étaient sensiblement les mêmes. Comme ils se sont rendu compte que leurs problèmes pour résoudre la situation étaient identiques, ils ont accepté de rentrer en interaction pour réfléchir ensemble à la solution. En revanche, pour certains élèves en situation de handicap, cette phase n'a pas été assez longue et lorsqu'il fallait entrer en interaction avec les autres, ils ont refusé de le faire. Les deux hypothèses que j'ai émises à ce moment là étaient que soit la situation était hors de leur Zone Proximale de Développement et que la situation était irréalisable pour eux ou que leur sentiment d'insécurité était encore trop fort pour entrer en interaction avec des élèves peu connus. Pour vérifier la première hypothèse, je suis venu dans un des groupes pour me rendre compte si la situation était trop difficile pour l'élève en situation de handicap. Il se trouve que ma présence a fait sortir cet élève de son inhibition et il est rentré dans l'interaction dès que je suis venu et que lui ai dit que je restais près de lui. Comme il a participé activement à la recherche de la solution à partir de ce moment là, cela signifie que la situation se trouvait dans sa ZPD.

⁴⁵ Parole rapportée de Ryan pendant la séance. Il m'a dit : « Je ne veux pas être avec Quentin car il tape tout le monde dans la cour et en plus, il crie tout le temps ».

Je ne suis pas venu dans l'autre groupe qui posait problème au niveau du manque d'interaction. Comme je ne suis pas venu pour faire le médiateur dans ce groupe, l'élève en situation de handicap, qui était réticent à entrer en interaction avec les autres élèves, est resté inactif. Cela prouve que la présence de l'enseignant peut renforcer le sentiment de sécurité chez les élèves en situation de handicap et le faire sortir de son inhibition pour rentrer en interaction avec les autres élèves. A l'inverse, si l'enseignant n'est pas présent dans le groupe, le sentiment de sécurité de l'élève porteur d'un handicap n'est pas renforcé et l'élève reste réticent à interagir avec ses camarades.

Enfin, nous avons pu nous rendre compte qu'il y a bien des réticences pour les élèves valides à rentrer en interaction avec des élèves en situation de handicap. Le cas de Ryan qui refusait de se mettre dans la même équipe que Quentin montre bien qu'il avait des à priori sur lui et que ces derniers l'empêchaient de vouloir interagir avec lui. Nous allons voir par l'étude de ce cas si la séquence d'apprentissage en commun avec les deux classes va permettre de renforcer l'inculcation de la valeur de respect de la différence et du handicap qui est une des missions de l'école.

ii. Seconde séance.

Pour cette seconde séance et pour les suivantes, je me suis procuré un caméscope numérique⁴⁶. Cela m'a permis de prendre des vidéos de mes séances et de prendre spécifiquement des informations sur les interactions entre les élèves en l'absence de l'enseignant. Ma position en tant qu'enseignant était que je dirigeais la séance et le jeu que l'on y faisait par équipe. Les équipes qui ne jouaient pas (il y avait 3 équipes qui jouaient et 2 équipes sur le coté) attendaient leur tour de passage et la consigne que je leur avais donnée était de réfléchir ensemble à la meilleure solution pour être l'équipe la plus rapide à poser le ballon dans le cerceau. La caméra permettait de capturer ces moments d'interactions.

Lors de cette séance, nous avons commencé par reprendre la situation par laquelle nous avons fini lors de la dernière séance. C'est-à-dire que nous avons mis les élèves en situation du jeu de la tirelire mais chaque joueur ne devait pas marcher avec la balle dans les mains (pas plus de deux pas). Nous avons fait ce choix avec l'enseignante de la CLIS car elle sait que ses élèves ont besoin de se remettre dans la même activité pour réactiver les savoirs et savoirs faire acquis lors de la séance précédente. Néanmoins, pendant cette phase de

⁴⁶ Merci à Monsieur Emilien Legeais, formateur EPS à l'IUFM du mans, de m'avoir gracieusement prêté le caméscope qui appartient à l'IUFM du mans.

réactivation des acquis, nous avons décidé d'amener un fait nouveau dans notre organisation. En effet, nous avons réduit le nombre d'équipe qui passaient en même temps à trois équipes et les deux autres équipes étaient sur le coté. Mais ces équipes ne restaient pas sans rien faire car pour favoriser les interactions et l'esprit d'équipe, nous avons matérialisé, avec des plots, une zone par équipe. Les équipes, quand elles ne jouaient pas, devaient se rendre dans cette zone et les élèves avaient pour consigne de réfléchir à comment faire pour gagner. Le fait que chaque équipe avait SA zone renforçait le sentiment d'appartenance à une équipe et renforçait le coté sécurisant auprès des élèves car les camarades devenaient des co-équipiers. De plus, la consigne amenait les élèves à « *élaborer un plan d'action*⁴⁷ ». Ceci est une compétence à développer chez les élèves à l'école primaire.

Ainsi, à partir de cette seconde séance, les interactions seront de trois ordres :

- Avant l'action pour élaborer un plan d'action afin de remporter la rencontre.
- Pendant l'action pour intervenir sur les placements des co-équipiers, sur le rappel des règles dans l'équipe, pour demander la balle et pour les encouragements.
- Après l'action pour se rendre compte de l'efficacité de l'action de l'équipe et pour remédier en fonction du résultat de leurs actions dont ils ont la connaissance.

Cela montre bien que tout a été fait pour favoriser un maximum les interactions et à tous les moments de la séance. Lors de la suite de cette séance, nous avons apporté une évolution à la situation car les élèves devaient tous toucher au minimum deux fois le ballon avant de poser celui-ci dans le cerceau. Cela était dans le but de faire interagir les élèves dans l'action car ils devaient dire s'ils avaient touché deux fois le ballon avant que l'on puisse finir la partie.

Durant cette séance, les instants d'interactions pris par le caméscope ont été intéressants et m'ont permis de me rendre compte de la teneur des interactions. En effet, outre le moment d'adaptation des élèves à l'outil caméscope, les interactions entre les élèves sont bien différentes selon les moments et selon les groupes. Dans tous les groupes, il y a eu élaboration d'un plan d'action mais dans un des groupes, le plan d'action a été élaboré uniquement par les élèves de CP/CE1. Dans cette équipe de 5 élèves (3 CP/CE1 et 2 élèves de

⁴⁷ Bulletin officiel n°3 du 19 juin 2008.

CLIS), les élèves qui ont réfléchi à la solution au problème étaient les élèves de CP/CE1, les deux autres élèves de l'équipe regardaient pendant ce temps le jeu qui se déroulait entre les autres équipes.

L'explication à ce manque d'implication dans les interactions est que, pour ces deux élèves, se projeter sur l'avenir en imaginant son action est trop difficile et en dehors de leur ZPD. En effet, car même quand je suis venu les voir pour leur demander ce qu'ils pensaient faire, quelles étaient leurs idées pour réussir, ils m'ont dit qu'ils ne savaient pas alors que je les voyais essayer de réfléchir à la situation mais je voyais que quelque chose bloquait. C'est une situation que j'avais envisagé lors de ma problématique car je m'étais attendu à ce que certains élèves de CLIS ne puissent pas résoudre des situations de conflits socio cognitif à cause du fait que cela demande un trop fort degré d'abstraction. En effet, cette situation où les élèves doivent élaborer un plan d'action nécessite une abstraction importante car ils doivent s'imaginer en train de jouer et doivent imaginer où ils vont se placer, ils doivent s'imaginer recevoir le ballon et le repasser à un camarade. Cette abstraction étant déjà compliquée, ils doivent en plus réfléchir à une stratégie et à son efficacité. Cela demande trop d'opération cognitive de niveau élevé et leur léger handicap mental les empêche d'y accéder.

Cette séance a aussi montré que les interactions étaient bien plus importantes avant et après l'action que pendant celle-ci. En effet, lors d'une partie, j'ai filmé une équipe en train de jouer pour saisir les interactions qui s'y déroulaient. Durant cette vidéo qui dure 40 secondes, les seules interactions entre les élèves sont des encouragements (« Allez, allez, plus vite », « allez-y ») ou des demandes pour avoir la balle et manifester son emplacement (« Moi, moi »). Les autres interactions ne sont pas des interactions sonores car l'on peut aussi voir sur la vidéo que les élèves se placent à proximité du porteur de balle et ils appellent la balle avec la parole et en présentant leurs mains. Ceci est une forme d'interaction en EPS lorsque l'on travaille les jeux collectifs.

En revanche, lors des moments que l'on avait consacrés pour interagir, les élèves discutent des meilleures stratégies à employer. On peut se rendre compte de cela car lors du visionnage des vidéos prises lors de cette seconde séance, j'ai remarqué que les moments d'interactions organisés sur les côtés pendant que les équipes passaient permettaient d'avoir des interactions importantes. Par exemple, il y a une vidéo où une équipe tente d'analyser ce

qui n'a pas été et échange pour élaborer un nouveau plan d'action. Pendant cette phase, il y a une élève (Lysa) qui prend la parole pour dire

_ « *Mais écoutez, nos passes sont plutôt biens mais c'est juste que nos positions ne sont pas bonnes. Elles ne sont pas bonnes nos positions* ⁴⁸ ».

Un élève de CLIS lui répond :

_ « *Bah oui, il ne faut pas essayer d'être à coté* ».

Puis ces deux élèves rappellent la règle à Quentin car celui-ci a marché avec le ballon dans les mains :

_ Lysa : « *T'as bougé (quand tu avais le ballon)* ».

_ Elève de CLIS : « *Bah oui Quentin, faut pas bouger quand on a le ballon* ».

_ Quentin : « *Bah quand même, on a gagné* ».

_ Lysa : « *Tu ne dois pas bouger tes pieds quand tu as le ballon. Si tu as le ballon au départ et que tu bouges et bien là on est obligé de recommencer. On ne va jamais gagner. Tu vois eux, (montre une des équipes qui est en train de jouer) ils sont mieux que nous. Il faut faire mieux qu'eux* ».

Enfin, ces élèves reprennent leurs échanges sur la stratégie à employer pour le prochain passage :

_ Elève de CLIS : « *En fait il faut essayer de ne pas être à coté* ».

_ Lysa : « *Mais si justement, il faut essayer d'être à peu près collé, pour qu'à la fin on aille plus vite* ».

Cette vidéo nous montre bien que les élèves peuvent avoir des interactions même lorsque les équipes sont mixtes et que ce fait n'empêche pas les élèves d'apprendre. En effet, ces interactions sont porteuses d'acquisitions importantes car, pendant cette situation, nous voyons que les élèves sont en train d'acquérir les compétences « *élaborer un plan d'action* » et « *mesurer l'efficacité de son action* ». Nous pouvons trouver un autre moment d'interactions porteur d'acquisitions en annexe 2. De plus, il n'y a pas de « hiérarchie » dans

⁴⁸ Transcription d'un moment d'interaction entre les élèves. Voir annexe 1 pour avoir la transcription complète de cet instant.

ces interactions. Chaque élève occupe la même place et chaque avis est pris en compte. Les élèves valides écoutent et échangent sans stigmatiser les élèves en situation de handicap et ces derniers ne sont pas inhibés et donnent leur avis pour essayer de trouver ensemble la solution.

D'ailleurs, lors d'une autre vidéo prise lors de cette séance, nous avons vu que les élèves prennent du plaisir à être ensemble et plus que le fait qu'il n'y ait pas de hiérarchie, c'est le fait que les élèves prennent du plaisir à évoluer ensemble qui est très intéressant. En effet, dans cette vidéo, on voit les élèves échanger pour élaborer un plan d'action et ensuite, lorsqu'ils ont fini, on les voit discuter ensemble et encourager leurs camarades en encourageant et en applaudissant.

Ces trois faits remarquables pendant cette séance (interactions qui mènent à des acquisitions de savoirs faire, pas de hiérarchie dans les interactions et le plaisir d'être ensemble) apportent des réponses positives à nos questions problématiques. Ces questions étaient de savoir si les interactions entre les élèves en situation de handicap et les valides apportaient des acquisitions en termes de connaissances, de capacités et d'attitudes et de savoir si les élèves valides pouvaient se rendre compte qu'il serait dans leur intérêt de prendre en considération les avis des élèves en situation de handicap si ces derniers donnaient leurs avis lors de cette séance. Nous voyons bien que les élèves sont en train d'acquérir des capacités (élaborer un plan d'action, mesurer les effets de son action) et des attitudes car ils sont en train d'évoluer ensemble dans le respect de l'autre et de sa différence. Néanmoins, nous devons nuancer ces réponses positives car dans certains groupes, les interactions sont difficiles à cause du handicap mental de certains élèves. Mais, dans la plupart des groupes, ces interactions mènent à un apprentissage important. Cela signifie aussi, que devant certains types de handicap, les élèves sont incapables d'interagir car les élèves en situation de handicap ne peuvent pas avoir de l'abstraction par rapport à la réalité et les deux compétences citées ci-dessus sont inaccessibles pour eux.

iii. Troisième séance et quatrième séance

Pour débiter notre troisième séance, nous avons décidé, pour les mêmes raisons que la séance précédente, que nous remettrons les élèves devant la même situation qu'à la fin de la séance 2. Les élèves doivent donc jouer au jeu de la tirelire et doivent surmonter les

contraintes suivantes : Pas de déplacement avec la balle dans les mains, tous les élèves doivent toucher le ballon au moins deux fois. Puis ensuite, nous ajouterons une contrainte en interdisant aux élèves de refaire la passe à l'élève qui a fait la dernière passe. Par exemple, si un joueur A fait une passe à un joueur B, ce dernier ne peut pas refaire la passe au joueur A mais il doit la faire à un autre joueur. L'objectif de ces deux phases est que nous voulons que les élèves réussissent à s'organiser pour se donner un ordre de passage. En effet, la meilleure stratégie pour être certain que tous les élèves ont touché le ballon deux fois et que l'on ne refasse pas la passe à son passeur est de se donner un ordre de passage. Comme cela, « *dès que j'ai fait la passe à mon camarade, je cours vers l'avant pendant que la balle progresse et je vais me placer à une distance raisonnable du joueur qui m'a déjà fait la passe* ». Ainsi, chaque joueur toucherait la balle deux fois chacun son tour.

Comme cette stratégie a mis du temps à émerger chez les élèves, l'enseignante de la CLIS et moi-même, nous avons décidé de remettre les élèves dans la même situation lors de la quatrième séance. En effet, les élèves ont d'abord trouvé la solution de dire stop quand ils ont touché le ballon deux fois. Certains groupes ont eu la même idée en disant « *Moi c'est fait* ». Mais ce n'était toujours pas organisé pour aller le plus vite possible car à la fin, chaque groupe perdait du temps en cherchant quel joueur n'avait pas touché le ballon deux fois. Donc nous avons décidé de les laisser tâtonner pour trouver la solution.

Lors de ces deux séances, les interactions que nous avons pu capturer ont renforcé nos conclusions que nous avons eues à la séance dernière. En effet, les interactions mènent à des acquisitions de savoirs faire même lorsque les handicapés et les valides sont ensemble dans les mêmes équipes. Nous pouvons même dire que, d'une manière générale, certains élèves en situation de handicap participent de plus en plus aux échanges. Ainsi, tous les élèves sont bien en train de développer la compétence « *Coopérer avec ses partenaires pour affronter collectivement ses adversaires* » qui se développe en deux sous-compétences : « *élaborer collectivement un plan d'action* » et « *mesurer les effets de son action pour envisager des remédiations* ».

Nous pouvons affirmer cela car les élèves prenaient vraiment à cœur ce moment d'échanges et d'interactions. Nous prenons pour preuve les interactions que nous avons

capturées en vidéo⁴⁹. Sur une de ces vidéos, on voit un groupe qui n'arrive pas à se mettre d'accord sur la meilleure stratégie à respecter. Ils décident donc faire un vote dans le groupe pour savoir quelle tactique ils vont employer. Voici leur interaction.

Elève de CLIS (Diégo) : « *J'ai la balle, je la passe à Quentin, Quentin il la passe à Lysa. Après elle la passe à l'autre puis à l'autre et après à moi. Et puis en fait c'est chacun son tour.* »

Lysa : « *Non je ne suis pas d'accord.* »

Arwen : « *On se met d'accord.* »

Lysa : « *Qui vote pour moi et qui vote pour Diégo ?* ».

Quentin : « *Diégo.* ».

Lysa : (à Arwen) « *Tu votes pour Qui ?* »

Arwen : « *Diégo.* ».

Juline : « *Lysa.* ».

Quentin : « *Bon on est trois alors c'est bon.* »

Diégo : (à Lysa) « *C'était quoi ton idée ?* »

Lysa : « *On lance assez haut, on la fait pas rebondir mais on lance en hauteur.* ».

Cette interaction est très importante et nous apportent des informations primordiales qui peuvent apporter des éléments de réponse à nos hypothèses. En effet, le fait de faire un vote montre bien que chaque avis est pris en compte et surtout que chaque idée est mise sur le même pied d'égalité qu'elle soit proposée par un élève valide ou par un élève en situation de handicap. Dans cette interaction, les élèves sont tous des élèves et on ne voit aucune différence entre les élèves valides et les élèves en situation de handicap. Cet élément est très important car il nous permet de répondre positivement à notre hypothèse qui disait que le fait de faire travailler ensemble des élèves valides et des élèves en situation de handicap permettait de faire inculquer une valeurs des plus importantes à l'école primaire : Le respect

⁴⁹ Voir annexes 3 ; 4 et 5.

de l'autre et le respect de la différence. En effet, en prenant les élèves porteurs d'un handicap mental léger comme leurs égaux, les élèves valides ont fait preuve d'un respect de leur camarade et d'un respect de leur différence liée au handicap.

De plus, comme les élèves montrent qu'ils sont en train d'acquérir des compétences que l'on travaille en EPS, nous pouvons dire que tous les élèves développent des capacités. Ces capacités sont des savoirs faire important car ils montrent qu'ils sont capables de travailler en équipe et qu'ils sont capables d'abstraction pour s'imaginer en action afin de prévoir un plan d'action. Ainsi, cela nous prouve que les élèves acquièrent des compétences même lorsque les équipes sont mixtes (élèves valides avec élèves en situation de handicap). En revanche, comme certains élèves en situation de handicap sont incapables de s'abstraire de la réalité, les élèves valides de leur équipe sont obligés de prendre du temps pour leur expliquer ce qu'ils ont prévu de faire. Ils sont aussi obligés de revenir sur les règles car certains élèves porteurs d'un handicap mental léger ont des difficultés à intégrer plusieurs contraintes. Cela leur fait perdre du temps mais cela montre aussi qu'ils acceptent et comprennent la différence liée au handicap de ces élèves et ils veulent pourtant les aider à progresser.

Ainsi, ces deux séances furent riches en informations. Elles apportent des réponses à nos éléments de recherche. Elles montrent que les élèves valides acceptent la différence des élèves en situation de handicap (situation du vote pour départager l'idée de Diégo et de Lysa, explications multiples des règles aux élèves en situation de handicap par les élèves valides, prises en compte de tous les avis dans une équipe). Cela montre que cette séquence a bien inculqué aux élèves la valeur de respect de l'autre et de sa différence. Si on ajoute ce fait avec la vidéo de la séance 2 où les élèves discutent et rigolent ensemble en attendant leur tour de passage, nous pouvons dire que cette valeur est bien ancrée chez les élèves et que cela permet aux élèves valides de passer des moments conviviaux avec des élèves en situation de handicap et le plaisir d'être ensemble se voit dans leurs comportements. De même, les élèves en situation de handicap montrent qu'ils ont inculqué cette valeur car ils ont accepté de rentrer en interaction avec des élèves envers lesquels ils avaient un sentiment d'infériorité puis ils ont accepté de les écouter et de participer avec eux.

De plus, ces séances ont montré que les élèves des différentes équipes sont capables de développer des compétences importantes en EPS. En effet, les moments d'interactions pris en

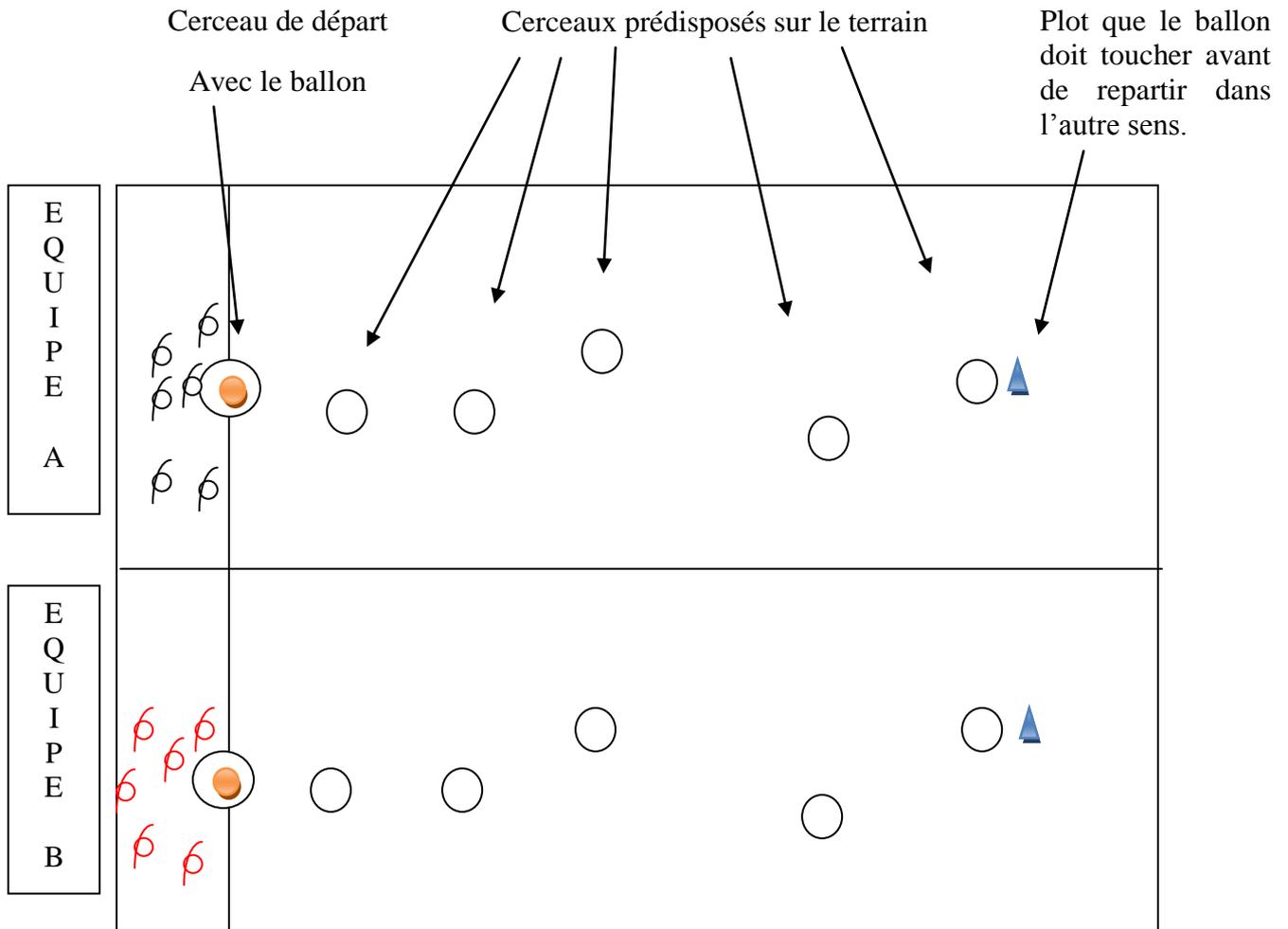
vidéo⁵⁰ montrent bien que les élèves ont développé les compétences de « *élaborer collectivement un plan d'action* » et « *mesurer les effets de son action* ». Ces compétences ont été acquises par tous les élèves sauf ceux pour qui c'étaient impossible à cause de leur handicap mental. En effet, ces derniers n'ont pas les capacités mentales nécessaires pour s'abstraire de la réalité. Pour les équipes où il y avait ces élèves, l'acquisition des compétences ci-dessus a été un peu plus longue car les élèves valides ont du trouver seuls les éléments stratégiques à mettre en place (les conflits socio cognitif apportaient moins d'apprentissage car il y avait moins de personnes à y participer) et ils ont du passer beaucoup de temps à réexpliquer les différentes règles du jeu à leurs camarades en situation de handicap qui avaient des difficultés récurrentes à les intégrer. Ainsi, pour ces équipes là, l'apprentissage grâce au conflit socio cognitif est moins abouti comme nous l'avions dit en hypothèse. Mais cette hypothèse ne se vérifie que lorsque les élèves en situation de handicap n'ont pas de capacité d'abstraction car pour tous les autres groupes, ce conflit socio cognitif mène à des échanges importants et aboutit à des propositions concrètes de la part de tous les élèves. Ces propositions ont été mises en place à l'essai sur le terrain et analysées à posteriori par les élèves qui ont jugé de leur efficacité.

iv. Cinquième séance.

Lors de cette cinquième et ultime séance, nous avons décidé avec l'enseignante de la CLIS de mettre en place un jeu qui ressemblait à celui de « La Tirelire ». Ce jeu se nomme « Attrape cerceau ». Dans ce jeu, il s'agit de se placer dans des cerceaux déjà disposés sur le terrain. Le ballon doit partir du point de départ et le ballon doit passer par tous les joueurs de l'équipe pour aller toucher un plot au fond du terrain puis revenir au point de départ. Le ballon fait donc un aller-retour et revient au point de départ. Les cerceaux dans lesquels se placent les joueurs sont placés avec des intervalles différents. Tous les élèves partent du point de départ, au signal de départ, ils vont se placer dans leur cerceau et le ballon ne peut partir des mains du premier joueur que lorsque le dernier joueur est arrivé dans son cerceau.

⁵⁰ Voir Annexes 1 à 5.

Jeu de « *l'attrape cerceau* ».



Pour les élèves, il faut donc réfléchir à la meilleure stratégie pour réussir à être la meilleure équipe. La meilleure stratégie étant de dire au joueur qui court le plus vite d'aller au cerceau le plus loin. Le joueur qui reçoit le mieux les ballons doit aller au cerceau de la réception de la plus grande passe et celui qui fait les meilleurs passes doit aller au cerceau où il faut faire la plus longue passe.

Pour permettre aux élèves de mettre en pratique les acquisitions que l'on a pu voir se mettre en place chez les élèves pendant tout le long de cette séquence, nous avons décidé de laisser, à chacune des trois équipes qui passaient en premières, trois minutes de réflexion pour se concerter afin de déterminer quel élève devait se placer dans quel cerceau. Les deux autres

équipes devaient aller s'asseoir dans leur zone afin de réfléchir eux aussi à la question qui doit aller dans quel cerceau ?

Les moments de vidéo que nous avons sur cette situation montre que les élèves tentent bien de réfléchir à cette question et ils se demandent qui doit aller dans quel cerceau en fonction de qui fait des bonnes passes. Ils sont donc en train d'élaborer collectivement leur plan d'action. Cela renforce de nouveaux nos conclusions que nous avons pu tirer lors de la quatrième séance.

Néanmoins, dans le groupe de Quentin, cette élaboration collective du plan d'action n'a pas fonctionné au deuxième passage. En effet, cette équipe est passée une première fois et quand il a fallu mesurer les effets de leurs actions pour envisager des remédiations, cela n'a pas pu se faire car Quentin est resté bloqué sur sa position et n'a pas voulu en changer. Quentin est un élève qui ne fait pas des passes très précises et pour le premier passage, il s'est justement mis au cerceau où il devait faire la plus longue passe. Il n'a pas réussi à la faire et son équipe n'a pas gagné. Lors de la phase de concertation pour remédier, il n'a pas voulu changer de position et s'est mis à crier. Voici la transcription de ce moment :

_ Quentin : (En craint fort) « *Je suis troisième* ».

_ Nassim : « *Je suis premier* ».

_ Ryan : (A Quentin) « *Mais nan, on fait comme tout à l'heure, je suis troisième* »

_ Lysa : « *Oui on va essayer de changer* ».

_ Ryan : « *Attendez, je propose. Toi premier (à Arwen), Toi deuxième (à élève de CLIS), toi troisième (à Lysa), ...* »

_ Nassim : « *Nan c'est moi le premier* ».

_ Lysa : « *Nan je suis deuxième moi* ».

_ Ryan : « *...moi je suis quatrième et Quentin cinquième* ».

_ Quentin : (En agressant Ryan à la gorge) « *J'étais troisième* ».

_ Ryan : (En Repoussant Quentin) : « *J'étais troisième* ».

_ Quentin : (Toujours en criant) : « *J'étais troisième* ».

Cette scène n'a pas été prise dès son commencement. En effet, quand j'ai vu les élèves commencer à débattre j'ai branché la caméra et ci-dessus se trouve ce qui a été dit. Avant cette prise de vue et de son, les élèves essayaient d'expliquer à Quentin qu'il se trompait car il n'était pas troisième mais quatrième. Il avait oublié de compter le plot de départ et il se pensait troisième et non pas quatrième. C'est à ce moment là qu'il a dégénéré et qu'il est sorti de son calme.

Cette situation montre des limites à notre apprentissage en interaction entre des élèves en situation de handicap mental léger et des élèves valides car, ici, le handicap prend le dessus et Quentin ne peut pas se contrôler car il fait le début d'une crise. Cette crise diminue fortement certains effets de l'apprentissage qui se mettaient en place grâce au conflit socio cognitif lors de cette situation. Malgré cela, on voit que les élèves ne prennent pas peur et qu'ils n'en veulent pas à Quentin. Ils respectent donc sa différence qui est liée à son handicap. D'ailleurs, au cours de la récréation d'après la séance, nous avons pu voir Ryan et Quentin qui riaient ensemble et qui se tenaient l'un à l'autre par l'épaule en chantant. Cela prouve qu'ils ont pris du plaisir à travailler ensemble.

En effet, il faut se souvenir que lors de la première séance, Ryan n'avait pas voulu travailler avec Quentin car « *il tape toujours tout le monde à la récréation et il crie tout le temps*⁵¹ » et ce dernier ne voulait pas travailler avec des élèves qui n'étaient pas dans sa classe car il ne se sentait pas en sécurité. A la fin de ce court cycle d'apprentissage, ces deux camarades ont appris à se connaître et à s'apprécier car non seulement ils ont appris à travailler ensemble mais en plus ils jouent ensemble dans la cour de récréation. Ryan a appris à respecter le handicap de Quentin et la différence qu'il entraîne chez lui. Il a appris à ne plus avoir peur de Quentin. Lorsque ce dernier a eu une crise, il n'a pas eu peur, il a compris que cette crise était due à son handicap et ne lui en a pas tenu rigueur car il a recommencé à jouer avec lui une heure plus tard.

⁵¹ Propos rapportés de Ryan lors de la première séance.

En revanche, Lysa a eu du mal à comprendre la crise de Quentin et a pensé qu'il faisait des bêtises. Elle est venue me voir plusieurs fois dans la séance pour me dire que Quentin et Ryan se battaient et que Quentin ne faisait que des bêtises en criant tout le temps. Mais au bout d'un moment, elle a compris que Quentin continuerait sa crise et voulait être troisième pendant toute la séance. Au bout d'un long moment de discussions, elle a accepté qu'il se place où il le souhaitait et les autres élèves du groupe se sont placés au mieux pour palier à ce problème. Pendant ce temps, Quentin extériorisait pour évacuer son agressivité en jouant devant la caméra. Alors qu'au début de la séance, Lysa le reprenait pour qu'il travaille, elle le laissa faire en lui accordant la troisième place.

_ Arwen : « *Je suis premier* ».

_ Quentin : « *Je suis troisième* ».

_ Elève de CLIS : « *Je suis deuxième* ».

_ Quentin : (En criant devant toute son équipe) *J'ai dit troisième* ».

_ Arwen : « *Je suis premier* ».

_ Lysa : « *Je suis deuxième* ».

_ Nassim : « *Moi je suis quatrième* ».

_ Arwen : (A Quentin) : « *Troisième* », (A Nassim) « *Quatrième* ».

_ Quentin : (En se montrant du doigt) « *Troisième* ».

_ Lysa : « *Bah non c'est pas possible. Qui sait bien faire les passes ?* ».

Quentin lève le doigt

_ Lysa : (A Quentin) : « *Alors toi tu seras là bas (en montrant la quatrième place)* ».

_ Quentin : (Plus calme) : « *Mais nan je suis troisième moi* ».

_ Lysa : (A Quentin) : « *Mais tu sais bien faire les passes alors va là bas* ».

_ Quentin : « *je suis troisième* ».

_ Lysa : (A Quentin) « *Quatrième* ».

_ Quentin : « *Troisième* ».

Lysa se prend la tête dans les mains et lui laisse la troisième place.

Lors de cette interaction, Lysa se rend compte au bout d'un moment que le débat est stérile et qu'il est inutile de débattre plus longtemps car Quentin peine à se calmer et il n'écouterait pas ce qu'elle lui dit. Néanmoins, on voit qu'elle met du temps à s'en rendre compte. Cela signifie qu'elle ne cerne pas encore bien le handicap de Quentin et elle a des difficultés à passer outre ce fait là pour continuer à élaborer un plan d'action avec les autres membres du groupe.

Dans cette séance, à part ce groupe qui n'a pas réussi à mettre en place un conflit socio cognitif, tous les élèves ont réfléchi à où se placer par rapport aux qualités et aux faiblesses de chacun. Ainsi, lors de cette séance, nous avons pu renforcer nos conclusions de la séance 4 car presque tous les élèves ont élaboré collectivement un plan d'action et ont mesuré les effets de leurs actions pour y remédier si nécessaire afin de faire un passage de meilleure qualité la fois suivante. Mais, cette séance nous a aussi montré que le handicap peut être un frein à cet apprentissage en interaction car quand celui-ci prend le dessus, l'élève porteur d'un handicap mental léger peut faire une crise (C'est le cas pour les élèves autistes) et cette crise empêche le conflit socio cognitif de se dérouler correctement. Cette situation n'est porteuse d'aucune acquisition de savoir faire. Cependant, elle peut permettre à certains élèves valides de comprendre le handicap des élèves en situation de handicap et de voir comment il se manifeste. Les élèves doivent donc faire avec ce handicap et ils apprennent à le respecter même si cet apprentissage peut être long.

VII) Conclusion : pistes pédagogiques.

Cette recherche étant maintenant achevée, nous allons pouvoir tirer des conclusions en répondant à nos hypothèses de départ. Ensuite, nous rappellerons les éléments pédagogiques que nous avons mis en place et qui ont permis à notre séquence de favoriser au maximum les interactions entre les élèves. Ces éléments pédagogiques peuvent servir de pistes pour des

enseignants désireux d'organiser des séquences d'apprentissage entre des élèves valides et des élèves en situation de handicap.

Tout d'abord, nous allons rappeler les hypothèses que nous avons formulées avant notre recherche. Nous cherchions à nous rendre compte si les interactions entre des élèves valides et des élèves en situation de handicap pouvaient amener les élèves à des apprentissages. Nous voulions savoir si cet apprentissage serait différent d'un apprentissage grâce à des interactions entre des élèves valides. Ces différences, si elles étaient présentes, étaient-elles en termes de compétences, de capacités ou d'attitudes ? Nous voulions aussi savoir si les élèves valides allaient accepter de rentrer en interaction avec des élèves qui ne maîtrisent pas le code corporel commun (cf. Anne Marcellini) et si ces derniers allaient pouvoir comprendre les conseils des élèves valides.

En lien avec l'étude de notre cadre théorique, nous avons émis deux hypothèses. Nous pensions que cet apprentissage en interaction entre des élèves en situation de handicap et des élèves valides allait permettre d'inculquer chez les élèves la valeur de respect de la différence et du handicap. Nous envisagions que cette séquence d'apprentissage allait amener les élèves valides à comprendre le handicap de leurs camarades et à être plus tolérant lorsque ce handicap prendrait le dessus sur les interactions. Pour cela, nous pensions qu'il fallait axer cette séquence sur la joie d'être ensemble et le plaisir de travailler et d'apprendre l'un de l'autre.

La seconde hypothèse que nous avons émise était que les interactions entre les élèves en situation de handicap et des élèves valides allaient être porteuses d'apprentissage grâce au conflit socio cognitif mais que ces acquisitions allaient être moins abouties car il aurait fallu du temps aux deux publics pour rentrer en interaction.

Ces hypothèses se sont vérifiées en grande partie. En effet, nous avons expliqué en conclusion de nos séances que la valeur de respect de la différence s'est inculquée chez les élèves petit à petit tout au long de la séquence. Au début de celle-ci, certains élèves étaient réticents à travailler avec des élèves différents. Le cas de Ryan qui ne voulait pas travailler avec Quentin par peur de la violence que ce dernier peut avoir et le cas de Quentin qui ne voulait pas non plus travailler avec des élèves qui n'étaient pas sa classe et qui ne se sentait pas en sécurité montraient que cette valeur de respect et de compréhension de la différence de

l'autre n'était pas acquise. Lorsque l'on a pu voir dans la séance 2 que certaines équipes mixtes (composées d'élèves valides et d'élèves en situation de handicap) rigolaient et encourageaient les autres équipes ensemble en discutant, nous nous sommes dit que cette valeur était en cours d'inculcation. Puis, lors des séances 3 et 4, quand nous avons observé que chaque avis (qu'il provienne d'un élève valide ou d'un élève en situation de handicap) était pris en compte dans les interactions et que les élèves faisaient des votes pour déterminer la meilleure stratégie plutôt que de choisir la proposition de l'élève valide, nous avons confirmé nos conclusions car il n'y avait pas de hiérarchie entre les élèves. Ces derniers étaient tous sur le même pied d'égalité lors de ces moments d'interaction, on ne notait aucune différence entre les statuts des élèves. Enfin, lors de la séance 5, Quentin a eu une petite crise et Ryan, pourtant réticent à l'approcher 4 séances auparavant, n'a pas eu peur et a compris que la crise de Quentin était due à son handicap. Ces éléments nous poussent à valider notre hypothèse de départ.

La séquence que nous avons proposée aux élèves a permis de d'inculquer chez les élèves valides la valeur de respect mais aussi de compréhension de la différence qu'apporte le handicap chez les élèves porteurs d'un handicap mental léger. De plus, lorsque nous avons vu Quentin et Ryan jouer et se tenir par l'épaule dans la cour de récréation après la cinquième séance, cela nous a permis de voir que non seulement chacun respecte et comprend la différence de l'autre mais en plus ces deux élèves s'apprécient et sont capable de jouer ensemble même dans des moments où cela ne leur est pas imposé. Néanmoins, nous devons nuancer cette affirmation car pour Lysa, cette acquisition de la valeur de compréhension du handicap a été longue à se mettre en place et nécessite de continuer les efforts pour l'inculquer plus profondément car elle s'est faite sur la fin de la séquence. Cette valeur est en cours d'acquisition chez cette élève.

Ensuite, notre seconde hypothèse était que les interactions entre les élèves allaient apporter des acquisitions grâce au conflit socio cognitif qu'elles créaient mais que ces acquisitions seraient moins abouties. Nous avons vu lors des différentes séances (cf. les transcriptions des interactions entre les élèves en annexe et dans la partie VI) que ce conflit socio cognitif amenait les élèves à développer la compétence de « *coopérer avec ses partenaires pour affronter collectivement des adversaires* ». Cette compétence est composée de deux sous compétences : « *élaborer collectivement un plan d'action* » et « *évaluer collectivement l'efficacité de son action pour envisager des remédiations* ». Les élèves de nos deux classes ont acquis ces compétences car on les voyait réfléchir, échanger et débattre pour

trouver des solutions avant et après l'action. En revanche, pour certains élèves en situation de handicap, ces situations qui se complexifiaient progressivement se trouvaient hors de leur ZPD et ils ne pouvaient pas se projeter dans l'action à cause de leur manque de capacités d'abstraction par rapport à la réalité. Ils ne pouvaient donc pas élaborer un plan d'action et revenir sur leur pratique car ils ne pouvaient pas s'abstraire du moment présent. De plus, comme les situations se complexifiaient, les contraintes devenaient trop nombreuses et ces élèves ne pouvaient plus maîtriser tous les paramètres du jeu. Leurs coéquipiers valides devaient donc sans cesse leur rappeler les règles et la stratégie qu'ils avaient déterminée entre eux. Le conflit socio cognitif était composé de moins de personne et était donc moins abouti. Les élèves de ces groupes perdaient du temps à rappeler les règles aux élèves en situation de handicap et ce temps perdu les empêchait d'échanger et de débattre sur les solutions à trouver aux problèmes.

Aux vues des éléments cités ci-dessus, nous pouvons dire que notre seconde hypothèse est vérifiée.

Ainsi, cette séquence d'apprentissage amène à des apprentissages chez les élèves. Mais, pour en arriver à ce résultat, il a fallu mettre en place plusieurs dispositifs afin de favoriser les interactions entre les élèves. Ces dispositifs que je vais citer peuvent être pris en compte par des enseignants désireux de mettre en place des séquences d'apprentissage entre des élèves valides et des élèves en situation de handicap. Ce sont des pistes pédagogiques dont j'ai pu vérifier l'efficacité lors de ma séquence d'apprentissage.

Tout d'abord, il a été important de laisser un temps aux deux publics différents de « s'approprier ». Les élèves ont pris le temps de jouer au même jeu, de voir les points communs et les différences qu'ils pouvaient avoir. Cette première partie de ma séquence a permis aux élèves de se rendre compte que leurs différences n'étaient pas si importantes et qu'ils pouvaient travailler ensemble.

De plus, il a fallu proposer une situation simple aux élèves. Celle-ci devait être accessible aux élèves en situation de handicap car sinon ces derniers n'auraient pas été en mesure d'apporter des éléments de réponse à leurs camarades et ils n'auraient pas été pris au sérieux par les élèves valides.

Lors de la phase où les deux publics ont commencé à travailler ensemble, il a fallu une présence de ma part pour renforcer le sentiment de sécurité lorsque certains élèves étaient

réticents à entrer en interactions. En effet, ces élèves ne se sentaient pas en sécurité et la présence de l'enseignant pour jouer le rôle de médiateur dans les interactions leur permettait de voir que leurs avis pouvaient compter autant que les autres et qu'il n'y aurait pas de jugement de valeur de la part des autres élèves.

Enfin, pour favoriser au maximum les interactions, nous avons décidé de mettre en place des zones réservées à celles-ci. Les élèves, lorsqu'ils ne passaient pas sur le jeu, avaient pour consignes d'aller dans leur zone et de réfléchir à la meilleure façon de réussir la prochaine partie. Chaque équipe avait sa zone. Cela renforçait le sentiment de sécurité car les élèves avaient un sentiment d'appartenance à une équipe, à un groupe. De plus, les élèves savaient que les moments dans ces zones pouvaient les amener à trouver la solution. Ils se sont vraiment emparés de ces espaces et de ces temps spécifiques aux interactions pour échanger, débattre et réfléchir à une stratégie de plus en plus affinée.

Ces conclusions peuvent permettre aux enseignants qui ont envie ou besoin de mettre en place ce type de séquence d'envisager des résultats en termes d'apprentissage. Elles leur permettent aussi de savoir quelles précautions il leur faudra prendre pour arriver à des acquisitions de la part des élèves. Les pistes pédagogiques, même si elles ne sont pas exhaustives, pourront leur donner des aides à la mise en place d'une séquence de ce type.

Maintenant que nous sommes arrivés à des conclusions positives, nous pouvons nous demander ce que nous pouvons proposer lorsque le handicap des élèves est plus élevé et que ces derniers ne peuvent pas élaborer des stratégies à cause d'un manque total de capacités d'abstraction. L'apprentissage par le biais des interactions serait-il différents ? Si le conflit socio cognitif n'est pas porteur d'acquisition, l'apprentissage en interaction pourrait-il se mener grâce à l'apprentissage vicariant et à l'imitation du modèle comme nous avons pu l'envisager lors de notre méthodologie de recueil de données ?

Cette question pourrait être la continuité de notre travail. Avoir des réponses à cette question pourrait permettre aux enseignants de pouvoir être en mesure d'organiser des séquences d'apprentissage entre des élèves valides et des élèves porteurs d'un handicap mental léger et un peu plus lourd.

Remerciements :

Je tiens à remercier en particulier les deux personnes qui ont suivi la progression de mon mémoire : Mr Emilien Legeais (Formateur EPS à l'IUFM du Mans) et Mme Sophie Brothier (Conseillère pédagogique de circonscription en EPS dans la Sarthe). Ces deux personnes m'ont toujours fait part de leurs remarques constructives concernant la progression de ce mémoire. De plus, ils n'ont jamais été avares de conseils afin de me guider au mieux dans l'élaboration de mon mémoire. Enfin, je remercie aussi Mr Legeais pour m'avoir mis à disposition son caméscope numérique afin de pouvoir filmer les interactions entre les élèves.

Je voudrais aussi remercier mes enseignants formateurs à l'IUFM qui ont toujours été à l'écoute de mes interrogations et qui n'ont pas hésité à me proposer des écoles dans lesquelles j'aurais pu mener des observations de classe.

Enfin, je veux adresser mes remerciements à l'école élémentaire André Fertré de la Flèche dans laquelle j'ai effectué mon stage en responsabilité. Dès que j'ai évoqué ma recherche en cours, ils m'ont immédiatement proposé de prendre en main la classe CLIS 1 qui est présente dans l'école en EPS. C'est en échangeant avec les enseignants de cette école que j'ai pu mettre en place cette séquence d'enseignement visant à me rendre compte des acquisitions grâce aux interactions entre des élèves valides et des élèves en situation de handicap.

VIII) Bibliographie.

Apprentissage en interaction

- _ SIMONARD M-N, *Apprendre avec les autres*,
(<http://www.cepec.org/primaire/articlesprimaire/articleprim97/appraautres.htm>)
- _ BROWN J.S., COLLINS A. & DUGUID P. (1989), *Situated cognition and the culture of learning*. Educational Researcher.
- _ DOISE W. & MUGNY G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InterEditions.
- _ GILLY M., FRAISSE J. & ROUX J.-P. (2001). *Résolutions de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans: dynamiques interactives et mécanismes socio-cognitifs*. Dans PERRET-CLERMONT & M. NICOLET (Ed.), *Interagir et connaître* (pp. 79-101). Paris: L'Harmattan.
- _ VYGOTSKY L.S. (1934/1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Harvard University Press.
- _ ARCAND D, L'apprentissage coopératif,
(http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app_coo/cadre2.htm).
- _ LESTAGE P (IUFM du Limousin 2008-2009), *Construction sociale de l'intelligence*.
_ *Le rôle des interactions entre pairs*, <http://alex.g.pagesperso-orange.fr>.
- _ PANSU P, BRESSOUX P (11 septembre 2003), *Quand les enseignants jugent leurs élèves*,
Broché
- _ RINGELMAN M (1897), *La paresse sociale*.
- _ BANDURA A (1977), *Théorie de l'apprentissage social*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- _ DAMON, W. & PHELPS, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 9-19
- _ PIAGET J. (1975), *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*, Paris, PUF,

Intégration/inclusion et définition du handicap:

- _ ROSE B, DOUMONT D, (2008) *Quelle Intégration de l'enfant en situation de handicap dans les milieux d'accueil ?* (<http://eps.ac-reunion.fr>).
- _ MARCELLINI A (octobre 2008) *Déficiences et ritualité de l'interaction, Du corps exclu à l'éducation corporelle* (<http://rechercheseducations.revues.org>).
- _ CORDELOIS J, (2010) *L'éducation physique et sportive et la motricité au service des apprentissages*, revue EMPAN n°79 du 21/09/2010 (page 47-52).
- _ PATRIS F et MESSAOUDI H (2007), *La place de l'éducateur territoriale des activités physiques et sportives dans l'inclusion en EPS dans les écoles de la ville de Lyon*, revue Reliance n°24, février 2007.
- _ BRIER P (2009) *EPS destinée aux élèves présentant des troubles des fonctions cognitives et autres troubles associés.*
- _ GAREL J.P (2005), *L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'EPS*, revue Reliance n°16, février 2005.
- _ BERNARD P et NINONT G (2002), *Les déficiences motrices*, collection pour l'action, éditions revue EPS.

Apprentissage formel/ informel :

Direction générale de l'éducation et la formation de l'union européenne
(http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc52_fr.htm)

Ressources institutionnelles sur le handicap (ministère de l'éducation nationale):

- _ Bureau de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés de la Direction générale de l'enseignement scolaire, CNDP (janvier 2008), *Scolariser les élèves handicapés*.
- _ Ministère de l'éducation nationale (2010), *Guide pour la scolarisation des enfants et des adolescents handicapés*.

_ Bureau de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés direction générale de l'enseignement scolaire, CNDP (octobre 2009), *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement*.

Apprentissage :

_ FAMOSE J.P (1993) *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, éditions PUF.

_ GEORGES C. (1983) *Apprendre par l'action*, Paris, éditions PUF.

_ SCHMIDT R.A. (1993). *Apprentissage moteur et Performance*, Vigot.

_ DELIGNERE, revue EPS n°242, 1993 (définition de compétence).

ANNEXES

Annexe 1 : Transcription d'une séquence d'interaction prise dans la séance 2.

C'est une transcription d'un moment après un passage ; Les élèves de l'équipe tentent d'analyser ce qui n'a pas été et élaborent un nouveau plan d'action.

_ Lysa : « Mais écoutez, nos passes sont plutôt biens mais c'est juste que nos positions ne sont pas bonnes. Elles ne sont pas bonnes nos positions. »

_ Elève de CLIS : « Bah oui, il ne faut pas essayer d'être à coté. »

_ Quentin : « Bah moi, quand j'avais le ballon, je, je... »

_ Lysa : « T'as bougé. »

_ Elève de CLIS : « Bah oui Quentin, faut pas bouger quand on a le ballon. »

_ Quentin : « Bah quand même on a gagné. »

_ Lysa : « Tu ne dois pas bouger tes pieds quand tu as le ballon. Si tu as le ballon au départ et que tu bouges et bien là on est obligé de recommencer. On va jamais gagner. Tu vois eux, (montre une des équipes qui est en train de jouer) ils sont mieux que nous. Il faut faire mieux qu'eux. »

_ Lysa : « Le truc c'est que... »

_ Elève de CLIS : « En fait il faut essayer de ne pas être à coté. »

_ Lysa : « Bah si justement, il faut essayer d'être à peu près collé, pour qu'à la fin on aille plus vite. »

Annexe 2 : Elaboration d'un plan d'action pour répondre à la consigne « tous les élèves doivent toucher le ballon »

Manon : « On se met en ligne. »

Elève de CLIS : « Oui, il faut se mettre en ligne ».

Manon : « Après bah... »

Noa : « On lance le ballon. »

Manon : « Oui voila ».

Noa : « Et après on va derrière les autres » (Noa fait un geste de la main pour montrer un élève qui passe tous les autres élèves pour se replacer).

Elève de CLIS : « Et toi Nolwenn (autre élève de CLIS), tu restes en première ».

Zoé : « Il faut qu'on fasse des bonnes passes pour qu'on puisse bien les rattraper. »

Elève de CLIS : « Regardez là, ils commencent »

Tous les élèves se tournent vers le jeu et discutent ensemble en encourageant leurs camarades et en applaudissant.

Annexe 3 : Séance 3 : Elaboration collective d'un plan d'action

Tous les élèves parlent en même temps pour donner leurs idées. Mais on voit que tous les élèves participent.

_ Lysa : « Il va falloir se mettre bien prêt parce que si on se met trop loin, la balle va tomber.»

_ Elève de CLIS (Diégo) : « Oui parce que la dernière fois, on avait perdu. »

_ Arwen : « Bah oui mais quentin avant il avait bougé donc on n'avait pas pu gagner. »

_ Lysa : « Quentin tu ne bouges pas les pieds, ok ? »

_ Quentin : (fait oui de la tête) « oui ».

_ Lysa : « Si c'est toi qui a le ballon tu ne bouges pas tes pieds. »

_ Elève de CLIS : « Tu ne bouges pas et tu fais une passe (mime le geste de la passe) ».

_ Arwen fait oui de la tête.

_ Lysa (à Juline) : « Dès qu'il y en a qui a le ballon, il l'envoie vite à l'autre et comme ça il pourra bouger les pieds ».

(.....)

Les élèves ont participé au jeu puis ils se retrouvent pour voir ce qui n'a pas été.

_ Lysa : « Maintenant on arrête de bouger quand on a le ballon ».

_ Elève de CLIS : (à Juline) « Il faut que tu arrête de bouger avec le ballon ».

_ Juline : « Ba oui mais elle m'a poussé (en montrant Arwen). Peut être qu'autrement on aurait réussi »

_ Elève de CLIS : « Bah oui mais la maîtresse a dit de ne pas bouger les pieds. »

_ Lysa : « Même si elle t'as poussé, faut que tu te retourne sans bouger tes pieds pour faire la passe. Regarde moi c'est ce que j'ai fais ».

Annexe 4 : Séance 3. Elaboration d'un plan d'action par un autre groupe.

Zoé : « On se met en ligne, ... »

Noa : « On se met en ligne et une fois que je t'ai fais une passe, je vais derrière pour la recevoir après. (Fais un geste de la main pour expliquer comment passer derrière) ».

Zoé : « Nan. Bah on se met à peu près en ligne, si le ballon est en l'air, on doit lever les mains en l'air. Si le ballon il est trop bas, on doit le prendre avec les mains comme ca (montre avec ces mains) ».

Noa : « Voila. »

Zoé : « Et on fait petit à petit pour ne pas que... »

Manon : « Petit à petit ».

Elève de CLIS fait oui de la tête.

Noa : « Par exemple, je suis là (montre sa position au sol), faut se mettre là (montre un peu plus loin) mais pas trop près ni trop loin (montre un grand intervalle avec ces mains).

Zoé : (à une élève de CLIS) « N'oublie pas que si tu fais la passe à Noa, Noa ne peut pas te faire la passe mais elle peut la faire à Manon qui peut la faire à moi ».

Annexe 5 : Séance 4. Elaboration collective d'un plan d'action.

Elève de CLIS (Diégo) : « J'ai la balle, je la passe à Quentin, Quentin il la passe à Lysa. Après elle la passe à l'autre puis à l'autre et après à moi. Et puis en fait c'est chacun son tour. »

Lysa : « Non je ne suis pas d'accord. »

Arwen : « On se met d'accord ».

Lysa : « Qui vote pour moi et qui vote pour Diégo ? ».

Quentin : « Diégo ».

Lysa : (à Arwen) Tu votes pour Qui ? »

Arwen : « Diégo ».

Juline : « Lysa ».

Quentin : « Bon on est trois alors c'est bon.

Diégo : (à Lysa) « C'était quoi ton idée ? »

Lysa : « On lance assez haut, on la fait pas rebondir mais on lance en hauteur ».

Résumé : Ce mémoire vise à savoir si une séquence d'enseignement menée auprès d'un public composé d'élèves en situation de handicap mental léger et d'élèves valides peut aboutir à des acquisitions par les élèves. Nous nous sommes d'abord intéressés à la situation des élèves en situation de handicap dans le système scolaire puis après avoir fait une recherche sur les points de vue des auteurs scientifiques sur l'apprentissage scolaire en EPS et sur l'apprentissage grâce aux interactions sociales, nous nous sommes demandés si une séquence d'apprentissage auprès d'un public mixte pouvait mener à des acquisitions. Ensuite, nous avons mené cette séquence et nous avons essayé de mettre tous les moyens possibles pour favoriser au maximum les interactions entre les élèves. Les résultats que nous avons obtenus sont intéressants car nous avons pu conclure que cette séquence de jeux collectifs auprès d'élèves en situation de handicap mental léger et d'élèves valides a permis de faire acquérir aux élèves la valeur de respect de la différence liée au handicap. Cette valeur fait partie de celles qui sont à inculquer dans la formation du citoyen. De plus, le fait de mélanger des élèves porteur d'un handicap mental avec des élèves valides n'a pas empêché d'aboutir à des acquisitions des compétences suivantes : « *élaborer collectivement un plan d'action* » et « *évaluer collectivement l'efficacité de son action pour envisager des remédiations* ». Ces compétences sont à développer pour acquérir la compétence de « *coopérer pour affronter collectivement un adversaire* ». Les moyens mis en œuvre pour favoriser les interactions peuvent être des pistes pédagogiques à prendre en compte pour des enseignants ayant des élèves en situation de handicap mental léger dans leur classe.

Mots clés : Apprentissage en interaction, élèves valides, EPS, handicap mental, valeur de différence

Summary: This research wants to know if it is possible to get scholastic acquisitions when there are classic pupils and handicap pupils together. We first put our attention to the situation of the handicap pupils in French school actually and we searched all that the scientist could say about scholastic learning in Physical Education and about social learning. Then we wonder if we could organize a project with classic and handicap pupils to make them getting scholastic acquisitions.

When we led this project to execution, we try to promote as well as possible the interaction between pupils. The results we got are interesting because we could conclude that this project in P.E (in collective games) allow us to inculcate the value of respect of the difference due to the handicap. This is an important value to inculcate if we want to develop a citizen. What's more, the fact we put classic and handicap pupils together doesn't prevent them to get scholastic skills. Indeed, they could get the skill of "*planning collectively an action*" and "*evaluate collectively the efficiency of their actions to thinks about possible remédiations*". This skills aims at develop the skill of "*cooperate collectively to confront an opponent*". The way we use to promote the interaction could be used to help for teachers who have handicap pupils in their classroom.

Key words: Classic pupils, mental disability, P.E, Social learning, value of difference.