



HAL
open science

Escalade en toute sécurité: affective, cognitive, corporelle

Christophe Antoine

► **To cite this version:**

Christophe Antoine. Escalade en toute sécurité: affective, cognitive, corporelle. Education. 2012.
dumas-00793551

HAL Id: dumas-00793551

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00793551>

Submitted on 7 Mar 2013

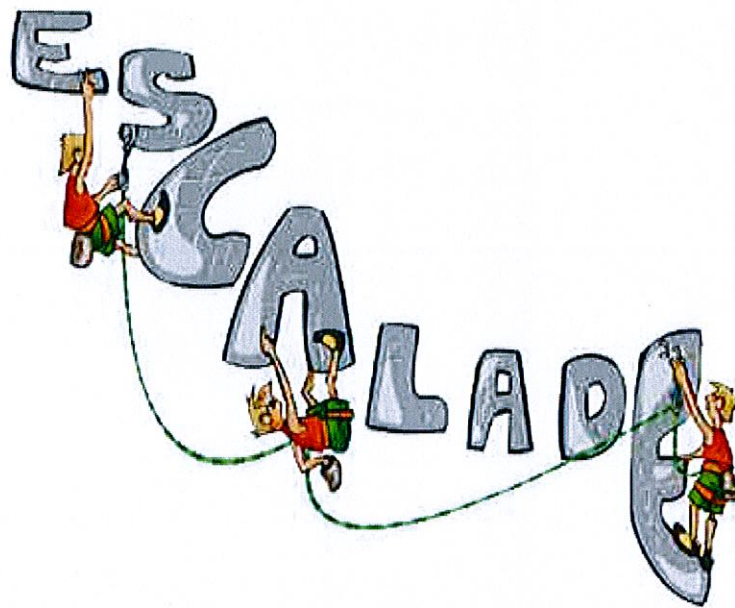
HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

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.

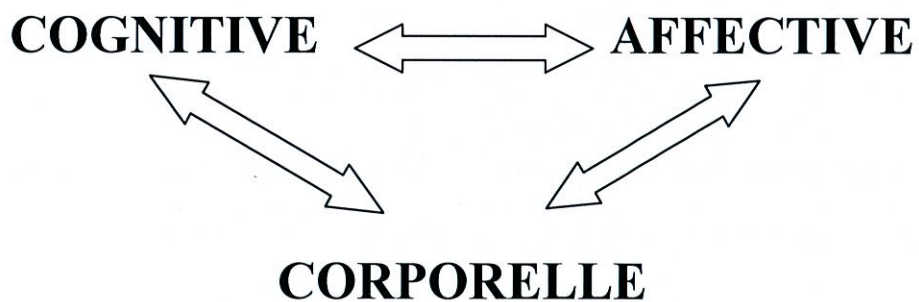
ANTOINE Christophe

Professeur d' EPS au collège de Hem

Mémoire professionnel 2CA-SH option D



en toute sécurité



2011-2012

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

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

et
~~Mme~~ M.¹ ANTOINE
né(e) le 28/04/1977
à ROUBAIX
d'autre part.

Objet du présent contrat :

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

~~Mme~~ M.¹
ANTOINE

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ²

Escalade en toute sécurité : Affective, Cognitive, corporelle -

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

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

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

ARTICLE 3 : l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.

L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion.

La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.

De même, l'auteur demeure responsable du contenu de son œuvre.

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

¹ Rayer la mention inutile et compléter.

² Compléter.

³ Compléter le tableau

Table des matières

Introduction	2
Première Partie	5
1. L'ULIS du collège de Hem	5
1.1 Nos élèves à Besoins éducatifs Particuliers	6
1.2 Tableau résumé des BEP de chaque élève avec les moyens mis en œuvre durant le cycle d'escalade	11
2^e partie : Partie théorique	12
2.1 Qu'est ce qu'un élève ayant des troubles des fonctions cognitives ?	12
2.2 Rôle prédominant de l'environnement au sein du cours d'EPS	13
2.2.1 Un environnement fondé sur une mise en sécurité cognitive	14
2.2.2 Un environnement fondé sur une mise en sécurité affective	15
2.3 Les enjeux	17
2.4 Réflexions induites pour chaque élève.	18
2.4.1 Mise en œuvre du socle commun	18
2.4.2 Estime et connaissance de soi	19
2.4.3 quelle(s) relation(s), quelle(s) communication(s) avec autrui ?	20
3^e partie : le cycle d'escalade, ses réussites, ses limites et ses perspectives.	21
3.1 le cycle d'escalade	21
3.1.1 Constitution des binômes de travail	21
3.1.2 déroulement du cycle	22
3.1.2.1 Des espaces et des temps codifiés, ritualisés	22
3.1.3 Résultats – acquisition des compétences visées	26
3.1.4 limites et perspectives	27
Conclusion	28
Remerciements	30
Bibliographie	31

Introduction

Professeur d'EPS depuis maintenant 10 ans, la découverte du monde du handicap s'est imposée à moi, dans la mesure où mon stage de PLC2 s'est déroulé au collège Triolo de Villeneuve d'Ascq. Cette première année d'enseignement m'a fait découvrir un autre public scolaire : celui des élèves en situations de handicap physique. « L'intégration » (il y a dix ans, on ne parlait pas d'inclusion mais d'intégration) au collège Triolo est entrée dans les fonctionnements « ordinaires » de l'établissement. Tous les personnels y sont très sensibles et les élèves ont assimilé « le vivre ensemble » dans le respect des différences. La loi n°2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11/02/2005 y est déclinée presque naturellement sur ses principes d'accessibilité et de compensation.

Affecté l'année suivante au collège Camus de Hem, je découvre de nouvelles problématiques professionnelles : des élèves « en difficulté » , des élèves « difficiles »¹ et adapte mes enseignements et mes pratiques. Aujourd'hui au collège de Hem (collège ECLAIR), avec une population plus hétérogène, j'ai inclus l'année dernière 4 élèves de l'ULIS (ouverte en 2007). Je ne réalise pas tout de suite la singularité de ceux-ci et n'identifie pas bien les conséquences de leurs troubles.

Ainsi ce n'est que par la suite que je découvre les répercussions des troubles cognitifs dans les apprentissages. Très intéressé par cette problématique et touché par le contact authentique que j'ai eu avec mes élèves, je prends la décision de me former grâce au 2 CA-SH afin d'essayer de répondre de la meilleure façon possible aux besoins éducatifs particuliers de ceux-ci.

Parler de Besoin Educatif Particulier, c' est aujourd'hui considérer tous les élèves (ordinaires et en situation de handicap) comme des élèves, des apprenants. Ainsi l'Ecole « Inclusive » permet à tout à chacun d'accéder aux savoirs quelles que soient ses différences. « *L'adaptation scolaire* » du sigle ASH rappelle cette mission assignée au système

¹ MJ Bomey, les cahiers de Beaumont, n°69/70 - 1995

éducatif : rendre accessibles les savoirs par l'adaptation des pratiques, des supports, de l'environnement scolaire² » ».

Considérant l'être humain comme l'évolution permanente de ses dimensions biologiques, physiques, sociales, émotionnelles cognitives et affectives, il apparaît indispensable de considérer chaque élève comme particulier, comme le résultat toujours en mouvement d'une histoire. Si les troubles des fonctions cognitives en font partie, alors il nous appartient de créer les conditions nécessaires pour que chacun puisse accéder aux savoirs.

L'EPS, de par sa richesse et sa diversité d'APSA (Activités Physiques Sportives et Artistiques), peut contribuer particulièrement à l'épanouissement de nos élèves et tout à la fois créer craintes, peurs et replis...

S'engager dans le savoir nager, lire une carte en course d'orientation, affronter un adversaire en duel, coopérer pour s'opposer en sport collectif autour de stratégies communes, s'engager dans une voie d'escalade, toutes ces situations (et il y en a d'autres...), illustrent la diversité des situations possibles en EPS et mettent au premier plan la prise de risque nécessaire et indispensable aux apprentissages en EPS. Qu'est-ce qui va faire qu'un élève TFC investisse ou non ces apprentissages ? Quelles sont les conditions nécessaires pour qu'un élève accepte de se transformer, c'est à dire accepter de quitter une identité (certaines représentations de ses compétences) pour en recouvrir une autre ? *Si l'identité de l'identité est le corps³*, force est de constater que l'élève TFC possède une image corporelle de lui même pas tout à fait en prise avec la réalité, une motricité « contrariée ». Ainsi comment vais-je construire mes enseignements afin d'installer chez mes élèves une sécurité, une stabilité permettant de créer des transformations motrices signifiantes ?

Dans l'acte d'enseignement, il nous faut considérer quatre composantes en interaction : l'apprenant, l'enseignant, le savoir et l'environnement. A chaque fois que l'on construira cette addition de 4 variables extrêmement modulables, on créera une situation singulière qui fera émerger des réponses particulières des élèves.

En effet selon les programmes du collège : *« Les élèves confrontés à la richesse et à la diversité du champs culturel des APSA, sont conduits à gagner en efficacité, à identifier les*

² Bruno Egron, *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychique*, scérén, cndp-crdp, INS HEA, 2010

³ Yves Gougeon, « EP, EPS, identité, identification, différenciation », dans *textes parcourus, préparation écrit 1 capeps, session 2000 IUFM Nord Pas de Calais, Université Charles-de-Gaule Lille 3, 1999.*

problèmes qui se posent...⁴», de plus la deuxième compétence propre à l' EPS consiste à « se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains...nécessitant de s'engager en sécurité dans le respect de l' environnement⁵ ».

Je fais donc le choix de faire travailler mes élèves sur une activité où il existe des risques réels tout à la fois physique et symboliques. Les risques symboliques étant considérés comme une « *menace contre un équilibre personnel provoqué par les exigences de l' apprentissage* »⁶. En effet rentrer dans une démarche d'apprentissage, pour tous les élèves, signifie traverser une période de déséquilibre afin de reconstruire un nouvel équilibre. Pour certains cet inconnu, ce passage, renvoie à un déficit de repères identitaires. Les grands repères organisateurs de la pensée sont trop flous pour servir de point d'ancrage à la connaissance dispensée en classe.

L' activité, selon moi riche de sens, dans cette dimension de gestion des risques sera l'escalade. De plus, nous avons intégré un nouvel établissement doté d'un mur d'escalade et tous les élèves ont envie de pratiquer cette activité...alors pourquoi pas nos ULIS ?

La problématique de mon mémoire est la suivante :

J'essaierai de montrer en quoi la création d'un environnement sollicitant la sécurité cognitive et affective des élèves peut permettre une meilleure gestion de la sécurité corporelle en escalade par la prise en compte des BEP des élèves ayant des troubles des fonctions cognitives.

Ma réponse s' articulera en trois parties : dans une première partie je présenterai l'ULIS du collège et ses élèves à besoins éducatifs particuliers, dans une seconde partie j' exposerai mon cadre théorique et ses applications pour la classe. Enfin en troisième partie je présenterai le cycle d'escalade, ses réussites et ses limites.

⁴ Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 août 2008, programme du collège, programme de l'enseignement de l'EPS.

⁵ Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 août 2008.

⁶ Serge Boimare, la peur d' apprendre, Dunod, Paris, 1999.

Première Partie

1. L'ULIS du collège de Hem

Créée en 2007, la classe ULIS est dirigée par M Sébille aidé par M Poirette, Auxiliaire de vie scolaire collectif (depuis 3 ans au collège) employé à faciliter, ou soutenir la scolarisation des élèves en situation de Handicap. M Poirette intervient de deux manières :

- Il accompagne les élèves de l'ULIS en inclusion.
- Il apporte une aide individualisée ou collective au sein de la classe.

.La classe est composée de 7 élèves allant de la sixième à la troisième.

Cette classe est totalement intégrée à l'établissement et les élèves y suivent une scolarité tout à la fois classique dans les moments de vie scolaire, clubs, association sportive et également particulière dans les enseignements dispensés et les objectifs visés.

L'ULIS a pour objectif l'acquisition des compétences scolaires du socle commun palier 1 et 2, ceci par la mise en oeuvre d'adaptions individualisées en fonction du projet de chaque élève.

De plus, les élèves peuvent être amenés à travailler sur les compétences du palier 3, soit directement en classe, soit plus souvent dans le cadre d'inclusions dont-ils bénéficient.

« Les élèves de l'ULIS sont porteurs de troubles des fonctions cognitives (attention, mémoire, capacité d'attention et de concentration, abstraction, stratégies mentales difficiles ou complexes.....) avec une capacité différente (cognitive, comportementale, manque de confiance en soi, envie....) à suivre une partie de leur scolarité en milieu ordinaire.

Ils ont pour points communs également de trouver un bien être dans cette scolarité en ULIS.

Leurs paroles, remarques et comportements laissent souvent sous entendre une certaine souffrance ou mal être dans leur scolarité précédente (CLIS ou SEGPA) »⁷.

Le projet de L' ULIS est bâti sur deux dimensions, l'une pédagogique et l' autre sociale.

Quatre enseignants PLC ont souhaité intervenir exclusivement pour les élèves de L'ULIS.

⁷ Projet de classe ULIS collège de Hem, 01/2012

1.1 Nos élèves à Besoins éducatifs Particuliers

L'observation des élèves a été réalisée durant le cycle d'acroport, M Sébille, professeur spécialisé de l'ULIS, et moi même avons élaboré ces profils

Priscillia

Priscillia est en 3^{ème} ULIS. A 14.5 ans, elle démarre sa 4^{ème} année au collège. Avant cela elle était scolarisée en CLIS. Priscillia est une jeune fille très souriante, elle semble plus jeune que son âge. Non lectrice à son entrée au collège, elle aborde aujourd'hui la lecture compréhension. Toujours volontaire, c'est une élève qui prend plaisir à venir en classe.

Points d'appuis

Progression constante sur sa scolarité. (Lecture, numération)

Aptitudes particulières sur les supports manuels et techniques (atelier HAS, Arts)

Envie de réussir, Priscillia est toujours motivée, quelle que soit l'activité, elle a une bonne mémoire malgré un stockage particulier (elle fonctionne en boucle et a du mal à sortir de ses routines mnésiques). Elle a conscience de ses difficultés et sait les verbaliser.

Elle n' a aucun problème dans la communication avec les autres élèves, être regardée par les autres ne lui pose pas de difficulté

Obstacles

Accès à la compréhension (orale, documents écrits, abstraction...)

Stratégies d'évitement (sourire) quand Priscillia ne comprend pas

Physiquement, Priscillia présente des genoux valgum, cela la gêne considérablement pour courir, elle a un tonus musculaire relativement faible ce qui la gêne pour maintenir les figures d'acroport trois secondes

Difficultés à se représenter dans l'espace (orientation des figures d' acroport)

Difficultés à se repérer dans le temps

Difficultés de coordination

BEP

Priscillia aura besoin d'explications précises et concises lui permettant de se représenter la situation. Elle aura besoin de beaucoup de répétitions des consignes au cours du travail. Elle aura besoin également de repères spatiaux. Enfin pour structurer ses apprentissages, Priscillia aura besoin de s'auto évaluer régulièrement au cours de la séance.

Mélody

Mélody est en 3^e ULIS, a 15 ans, après une 6^e en classe de SEGPA au collège Triolet, elle a intégré l'UPI du collège il y a 2 ans.

Points d' appuis

Dynamique, souriante et toujours partante, Mélody est très motivée dans les activités qu'elle connaît. Elle est très volontaire et veut sans cesse travailler, sa capacité d'attention et de concentration est bonne, elle est capable de travailler longtemps si elle sait faire.

Obstacles

Mélody ne supporte pas l'erreur et refuse de se tromper, elle a tendance à se bloquer et refuse de recommencer. L'inconnu lui fait très peur et entraîne un refus de pratiquer et une auto-mise à l'écart. Les situations de blocage ont tendance à se résoudre plus rapidement grâce au développement de sa confiance en elle. .

Mélody oublie très rapidement ce qu'elle a appris ce qui pose le problème de la consolidation des acquis. Elle est capable de faire plusieurs fois un exercice et de tomber systématiquement dans les mêmes pièges.

Mélody est très sensible au climat du cours, tous chahuts ou énervements la perturbent.

BEP

Les situations proposées devront impérativement se situer au début de sa zone proximale de développement, afin que Mélody soit en réussite durant ses périodes d'apprentissage. Il faudra dédramatiser et expliquer le rôle positif de l'erreur. Elle a besoin de s'auto-évaluer régulièrement afin de confirmer cette réussite. Mélody aura également besoin de travailler avec un partenaire lui permettant d'accéder à cette réussite. Enfin le climat du cours devra être serein.

Laurie

Laurie est en 4^e ULIS, a 14 ans et a passé sa scolarité élémentaire en CLIS. Laurie est une grande jeune fille d'apparence réservée, mal à l'aise dans son corps, peu concentrée, souvent énervée elle réagit régulièrement aux provocations d'un élève de la classe. Elle parle peu et de façon inaudible, le timbre de sa voix est mal maîtrisé. Laurie fonctionne beaucoup par imitation.

Points d' appuis

Laurie est lectrice, elle comprend ce qu'elle lit, elle a donc construit une certaine autonomie. Elle est capable de se représenter ce que l'on attend d'elle. Pour Laurie, il est indispensable de

lui faire sentir que ce que l'on attend d'elle est important aux yeux du professeur. Elle a besoin de sentir que le professeur compte sur elle. Sans passer par cette démarche affective, Laurie rentre avec difficulté dans les apprentissages.

Obstacles

Sa communication avec les autres élèves pose problème, elle est très souvent dans la provocation ce qui l'isole du groupe. Les autres élèves rechignent à travailler avec elle, ce qui a posé des difficultés en acrosport.

BEP

Dès le début du cours, il sera indispensable d'avoir l'adhésion de Laurie (lui parler et lui expliquer que ce qu'on attend d'elle est important aux yeux du professeur). Il faudra valoriser ses capacités et son sentiment de compétence. Laurie a besoin de reconnaissance, elle a également besoin d'autonomie.

Elle peut, selon les séances, avoir besoin d'aller souffler quelque peu (tapis) afin qu'elle n'aille pas se « décharger » sur les autres.

Anthony

Anthony est en 5^e ULIS, a 13 ans et a passé sa scolarité en CLIS. D'un naturel joyeux, après avoir été quelque peu réservé, Anthony a bien pris sa place dans le groupe. Il est en pleine puberté, son corps change, sa voix mue et ces transformations ont des conséquences sur son attitude : il est gauche, mal à l'aise dans son corps. Anthony essaye d'en imposer à ses camarades pour camoufler ses grandes difficultés (faible sentiment de compétence), il joue les « durs » par son vocabulaire et sa façon d'être.

Points d' appuis

Anthony est très volontaire, il est capable d'attention soutenue pendant un long moment. Anthony apprécie particulièrement d'être mis en valeur par le professeur, il est très sensible aux « mérites » (sanction positive donnée aux élèves sur le carnet de correspondance).

Obstacles

Il a des grosses difficultés de latéralisation et de mémorisation. Il déchiffre mais n'accède pas à la compréhension de ce qu'il lit. Sa compréhension des consignes est limitée. Anthony est en grandes difficultés et montre peu de progrès d'une séance à l'autre. Il ne construit pas de représentation, d'image mentale.

BEP

Anthony doit avoir une idée la plus précise possible de ce que l'on attend de lui (très concrètement). Il aura besoin de beaucoup de répétitions et d'explications des consignes. Il faudra également encourager Anthony à aller consulter les vidéos outils et développer l'entraide avec son partenaire. Anthony a besoin qu'on le responsabilise, il a besoin également qu'on le valorise, qu'on le félicite, qu'on l'encourage. L'entretien de sa motivation sera tout à la fois extrinsèque (obtentions de mérites) et intrinsèque en favorisant l'entrée dans l'activité de manière très pragmatique.

Jason

Jason est en 5^e ULIS, a 13 ans et a le projet de rejoindre la SEGPA du collège.

De petite taille, très dynamique, Jason est chétif et porte des lunettes. Il a des difficultés respiratoires qui le gênent pendant les cours d'EPS.

Points d' appuis

D'une volonté inébranlable, Jason sait mener un projet à terme. Diagnostiqué hyperactif, Jason est sous traitement, il est indépendant et s'intègre parfaitement dans le groupe.

Jason possède de bonnes capacités et compétences scolaires. Jason lit presque couramment et comprend ce qu'il lit. Il sait faire preuve de stratégie. Très autonome, Jason sollicite très peu l'adulte dans son travail.

Obstacles

Il oublie régulièrement mais est capable de se concentrer longtemps pour mener un travail à son terme. Jason alterne deux types de comportement : scolaire et participatif, ou contestataire et provocateur avec les autres élèves et le professeur.

BEP

Jason a besoin d'autonomie, celle-ci lui permettra d'avancer à son rythme, plus vite que les autres élèves de la classe. Il faut prévoir pour Jason beaucoup de travail, ne pas le laisser à rien faire, car c'est là qu'il peut basculer dans des comportements perturbant le cours.

Bryan

Bryan est en 6^e ULIS, a 12 ans, il est de corpulence très mince, porte des lunettes. Bryan est encore bien jeune, il a du mal à gérer ses émotions et ses réactions face à l'adulte et face à ses camarades, quand les mots lui manquent Bryan passe souvent à l'acte.

Points d' appuis

Bryan est lecteur, il comprend ce qu'il lit,. Il est motivé, dynamique et montre une solide volonté pour essayer de bien faire

Obstacles

Son immaturité retentit dans les apprentissages, il fonctionne quasi exclusivement sur l'affectif.

Il a des difficultés d'élocution, ses idées vont parfois plus vite que ses mots.

Bryan vit tout au premier degré, la moindre contrariété avec ses camarades ou avec le professeur peut provoquer des réactions assez vives et souvent l'arrêt de l'activité. Physiquement Bryan a peu de ressources énergétiques, il s'épuise très vite.

BEP

Bryan a besoin de la présence d' un adulte pour contrôler et valider son travail, il a besoin d' être rassuré et conforté dans ses apprentissages. Il a besoin d' être encouragé, valorisé et félicité régulièrement. Etre en réussite est très important pour Bryan, il ne peut pas travailler avec n'importe quel élève. Il a besoin d'être avec des élèves appliqués et sérieux avec qui il sait qu'il va pouvoir réussir la tâche demandée. La constitution des binômes et la complexité des tâches demandées (Situations d'apprentissage au début de la ZPD) revêtent une importance toute particulière.

1.2 Tableau résumé des BEP de chaque élève avec les moyens mises en œuvre durant le cycle d'escalade

	BEP	Moyens
Priscillia	Explications régulières, précises et concises (+ répétitions) Repères spatiaux Auto-évaluation.	Intervention régulière avec des mots « choisis » Structurer les différents espaces. Utiliser les vidéos comme moyen de contrôle
Mélody	Etre en réussite durant les apprentissages Dédramatiser l'erreur Auto-évaluation Créer un cadre sécurisant	Situations d'apprentissage au début de la ZPD Utiliser les vidéos comme moyen de contrôle climat du cours serein ton de voix calme et sécurisant.
Laurie	Spécifier que le professeur est en attente du travail de Laurie Besoin d' autonomie Zone temps calme	Mini entretien seul à seul afin de lui montrer qu'elle compte pour le professeur Travail avec fiches Espace tapis
Anthony	Décrire ce qu'on attend de lui Besoin de répétitions Besoin de responsabilisation	Intervention régulière avec des mots « concrets et explicites » Confier des tâches particulières à Anthony
Jason	Besoin d' autonomie Prévoir travail en quantité	Travail avec fiches Donner plus de travail que les autres élèves
Bryan	Présence d' un adulte pour contrôler et valider son travail Importance du groupement Créer un cadre sécurisant	Etre disponible pour Bryan Faire travailler Bryan alternativement avec Anthony et/ou Mélody et Priscillia climat du cours serein, ton de voix calme et sécurisant.

2^e partie : Partie théorique

Tous les élèves ont des besoins éducatifs particuliers, qu'ils soient en situation de handicap ou non. Un contexte familial complexe, des difficultés d'apprentissages passagères ou persistantes, un élève précoce, tout élève a une singularité qui le rend différent des autres. La particularité des élèves ayant des troubles des fonctions cognitives est que si l'enseignant ne les prend pas en compte, les élèves n' accèderont pas aux enseignements, aux savoirs. Ainsi l'enseignant doit prendre en compte ces besoins en traitant ses contenus, son environnement et ses situations d' apprentissage de manière à les rendre accessibles à chacun. L' élève TFC en mobilisant ses ressources doit pouvoir apprendre et progresser grâce à une réécriture, à des contournements, à des compensations indispensables que l'enseignant doit mettre en œuvre durant ses cours.

2.1 Qu' est ce qu'un élève ayant des troubles des fonctions cognitives ?

L' élève est tout d'abord « *une personne qui reçoit, qui a reçu les leçons d'un maître*⁸ ».

La notion de trouble est apparue dans la loi de février 2005 comme « *...trouble de santé invalidant* », ainsi certains troubles ne débouchent pas sur une situation de handicap quand la société sait compenser les conséquences de ce trouble (exemple : un trouble de la vue peut être compensé par une paire de lunette et ne débouche pas sur une situation de handicap).Et à fortiori les élèves ayant des troubles des fonctions cognitives se retrouvent en situation de handicap.

Les fonctions cognitives peuvent être définies comme « *le fonctionnement de pensée qui permet de faciliter l'accès aux connaissances*⁹ ». Elles sont au nombre de cinq : mémorisation, langage, attention, raisonnement et communication.

Ainsi ces troubles des fonctions cognitives font partie intégrante de l' élève, de son histoire. « *Le développement psychique et psychologique procède d'une structure globale et non pas d'éléments qui seraient juxtaposés les uns aux autres. Il en résulte que les caractéristiques personnelles, par exemple un déficit sensoriel, moteur ou cognitif, ne structurent pas directement le fonctionnement de tel ou tel individu ; leur impact sur son développement*

⁸ Définition, l'encyclopédie, l'internaute.com

⁹ I Duhalde note de cours Formation 2-CASH, année 2011-2012

psychologique et, en bout de course, sur son fonctionnement, dépend en grande partie de la qualité de son environnement, ainsi que des médiations parentales, éducatives et pédagogiques dont il aura pu bénéficier (climat affectif, aides, médiations)¹⁰.

Hervé Benoît, « milite », pour ceux qui ne seraient pas encore convaincus, pour l'inclusion et l'importance de l' environnement éducatif et pédagogique dans la structuration de nos élèves. Ainsi dans notre approche, une entrée par le handicap ou le trouble serait nécessairement réductrice, incomplète et donc erronée. Nous essayerons donc de considérer l' élève comme un élève singulier, unique, nous croiserons différents regards afin de cerner au mieux les besoins éducatifs particuliers voire même les « *BES : besoins éducatifs singuliers*¹¹ » de chacun de nos élèves.

2.2 Rôle prédominant de l' environnement au sein du cours d' EPS

Un environnement d'apprentissage désigne « *les éléments délimitants les contours et les composants d'une situation quelle qu'elle soit, au cours de laquelle il est possible d'apprendre, c'est à dire de mettre en œuvre un processus de changement des conduites et/ou des connaissances*¹² ». Il expose tout à la fois :

- (1) une forme matérielle, qui détermine les situations d'apprentissage possibles et conditionne les processus d'apprentissage qui s'y déroulent sous l'influence de ses dispositions spatio-temporelles, des instruments qui s'y trouvent et de leur utilisabilité.
- (2) une organisation, qui détermine les formes d'interactions possibles entre les acteurs participant aux situations d'apprentissage sous l'influence de l'environnement matériel, des règles du jeu et des normes qu'elle génère.
- (3) un « monde » caractérisé par un système de valeurs, des formes identitaires et un modèle socioéconomique particulier.

Quelles vont être les caractéristiques de notre environnement par rapport aux besoins particuliers de nos élèves ?

¹⁰ Hervé Benoit, de la déficience à l' obstacle, les cahiers pédagogiques n°459, janv 2008

¹¹ ¹¹ I Duhalde note de cours Formation 2-CASH, année 2011-2012

¹² B blandain, université paris X Nanterre, « *construire et comprendre les environnements d' apprentissage* » centre de recherche éducation et formation, 12/03/ 2007.

2.2.1 Un environnement fondé sur une mise en sécurité cognitive

La création d'un environnement où chaque élève pourra, autant qu'il le désire, aller chercher l'information qui lui manque ainsi que le matériel qui lui est nécessaire, va contribuer à sécuriser nos élèves, à créer un climat de sécurité cognitive : l'erreur est possible, l'oubli est possible, je peux continuer à apprendre à mon rythme .

(1) Une forme matérielle :

Nous proposerons aux élèves des vidéos, des outils papiers, des photos, permettant soit de

- favoriser un apprentissage en sous-étapes
- valider un apprentissage
- s'auto évaluer.

Sachant que la latéralisation de nos élèves peut être fragile pour certains, j'ai pris la précaution de réaliser mes films en contre-plongé simulant ainsi l'élève qui se voit en action. L'élève n'a ainsi pas à inverser les manœuvres. Il faudra en conséquence s'assurer que ceux-ci ont compris l'intérêt de cette prise de vue afin qu'il puissent s'approprier l'outil de la meilleure manière. Je m'assurerai de cette compréhension en demandant aux élèves où est située la caméra.

Ces outils vidéos seront disponibles sur trois ordinateurs sous forme de clips (un pour chaque binôme). L'adaptation matérielle sera possible en fonction des difficultés de chacun. Si un élève n'arrivait pas à intégrer la manœuvre d'assurance en 5 temps j'introduirai un matériel spécifique, le « gri-gri ». Ce matériel permet d'assurer le grimpeur en toute sécurité, il est composé d'un système autobloquant.

(2) Une organisation

Mes interventions seront régulières, aussi répétitives que nécessaires, concrètes et concises, je privilégierai les actes aux paroles, le concret à l'abstrait. Secondé efficacement par M Poirette, l'AVS co de la classe. Chaque élève selon ses besoins, progressera à son rythme avec pour objectif un fonctionnement en doublette, le plus autonome possible.

(3) Un monde

J'instaurerai une entraide permanente entre les élèves, afin que l'un vérifie l'autre, et que les deux soient responsables de la sécurité corporelle de chacun. La confiance sera construite séance après séance afin qu'à deux, chacun puisse acquérir les compétences sécuritaires nécessaires pour grimper aux 7 mètres de notre mur d'escalade.

Je privilégierai l'intérêt collectif au détriment de l'intérêt individuel avec comme objectif de ne laisser personne en bas.

2.2.2 Un environnement fondé sur une mise en sécurité affective

Les relations entre les élèves dans la classe sont parfois assez tendues car nous retrouvons deux groupes d'élèves, l'un à caractère plus sérieux (Mélody, Bryan, Priscillia), studieux, ayant « naturellement » envie d'apprendre et de travailler, l'autre plus agité, où la mise au travail n'est pas naturelle, plutôt le résultat d'un processus fondé sur la motivation et la contrainte (Anthony, Laurie, Jason).

Ces élèves ont d'avantage peur d'apprendre et créent des circonstances permettant d'éviter les situations d'apprentissage où leur transformation peuvent leur faire peur.

Il s'agira grâce à la discussion avec ces élèves d'aborder une forme de connaissance d'eux-même (de leur fonctionnement), de développer leur sentiment de compétence et de s'appuyer sur leur autonomie afin de créer les conditions d'« *une consonance socio-conative*¹³ ».

Enfin il est important de ne pas oublier que se sont des adolescents, cette transition entre l'enfance et l'âge adulte est particulière. Ni enfant, ni adulte l'adolescent va être très sensible au groupe, à ses réactions. Sa place et son statut à l'intérieur du groupe sont déterminants. A plus forte raison en situation de handicap, l'adolescent a parfois des prises de conscience violentes de sa réalité. Des attitudes d'opposition peuvent naître. « *dans l'opposition, on s'appuie sur l'autre tout en méconnaissant qu'on en a besoin, puisque on n'est pas d'accord avec lui [...]. On peut retrouver le dialogue en ayant recours à des médiations, en posant des limites (qui sont une des conditions de la liberté), et en apprenant à sortir de la confrontation passionnelle en introduisant du tiers. C'est important pour essayer d'apprendre à recréer une sorte d'espace de négociation*¹⁴ ».

¹³ Gilles Bui-Xian, Pédagogie conative. Le corps mobilisé, L'harmattan, 1999.

¹⁴ Philippe Jeammet « *Gérer la distance relationnelle aux objets d'attachement* » in « *l'adolescence aujourd'hui* », sous la direction d'Alain Braconnier, ERES 2005

Ainsi cette sécurité affective se construira dans le dialogue, l'écoute, la liberté de parole, le respect de chacun dans sa singularité à l'intérieur d'un cadre ayant pour limite les règles du bien vivre ensemble.

(1) Une forme matérielle :

La salle dans laquelle le cours se déroule est une salle connue des élèves nous y avons travaillé le cycle d'acrosport, il n'y a donc aucune « réserve » des élèves, ils s'y sentent tout à fait à l'aise.

A chaque séance, nous aurons la possibilité de passer de la musique calme afin de contribuer à la création d'un climat de concentration et de bien-être. Cette musique devra répondre à un besoin des élèves et c'est eux-mêmes qui en exprimeront la nécessité ou non.

(2) Une organisation

La constitution des binômes s'est faite sur deux critères :

- la proximité des Besoins éducatifs particuliers (afin de répondre au mieux à ceux-ci)
- l'entente et les affinités entre les élèves, je souhaite développer la confiance entre les élèves et l'entraide dans le binôme.

Mes interventions seront tout à la fois empreintes « *d'accordage affectif, celui-ci prend des éléments discrets d'interactions et les introduit dans un mouvement d'accordage presque musical par lequel les actions des deux sujets s'orientent autour d'une action commune*¹⁵ » et tout à la fois dynamiques, motivantes et souvent basées sur la mise en valeur des élèves.

La construction du cadre passera par le ton de ma voix qui devra être, selon les situations, à la fois sécurisant et rassurant et à la fois directif et limitant.

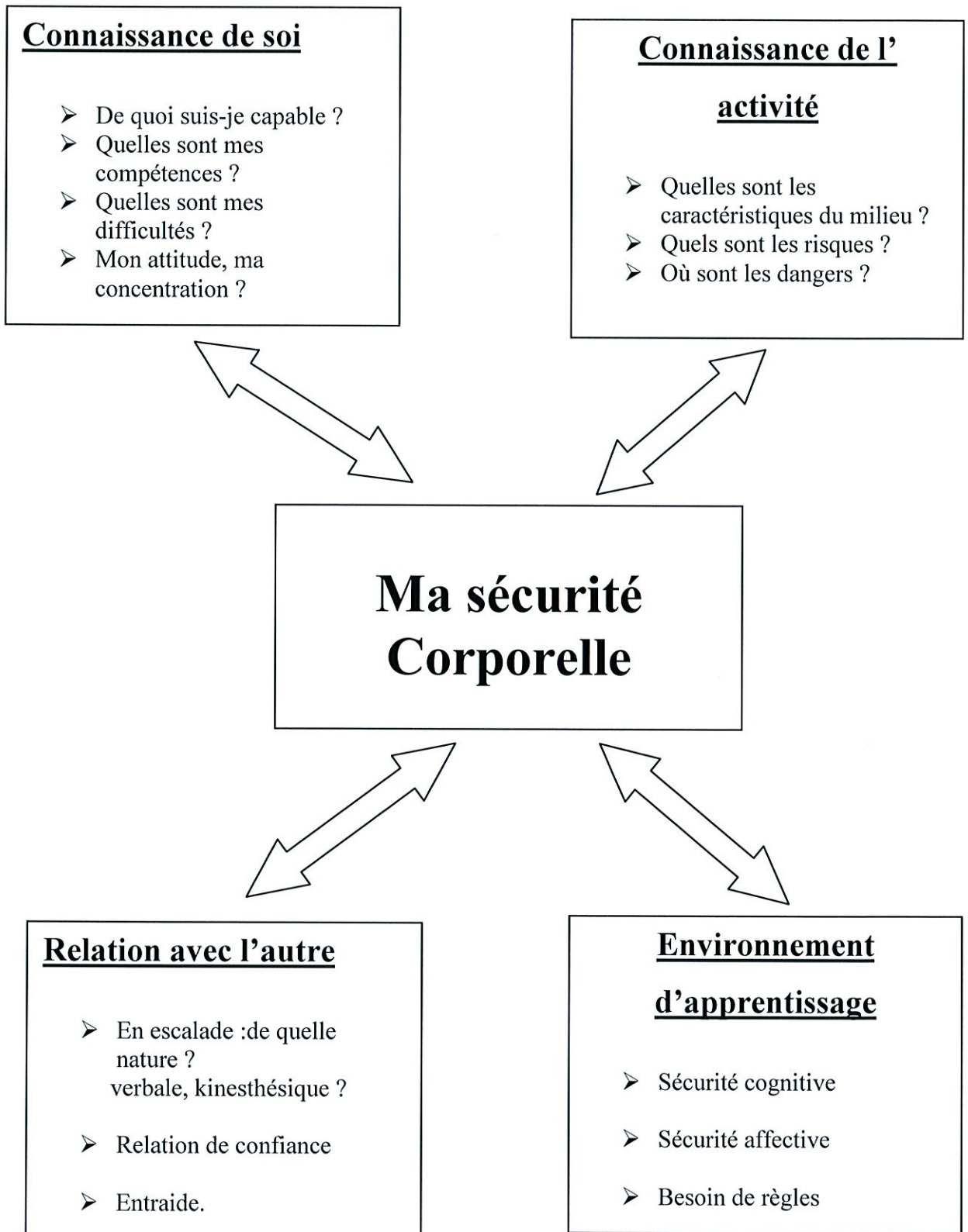
(3) Un monde

Je veillerai à ce que le vocabulaire et la « phraséologie » employée par les élèves soient fondés sur le respect des camarades, sur un ton approprié afin que chacun, professeur, élèves, AVS co inter-agissent dans la création de cette sécurité affective. D'autant plus que « *les découvertes actuelles de la psychologie et des neurosciences montrent que l'émotion est essentielle pour le cerveau, qui apprend à corriger ses erreurs*¹⁶ ». Il semblerait donc qu'un climat affectif serein permette de vivre des émotions favorables aux apprentissages.

¹⁵ * Daniel Stern, Le monde interpersonnel du nourrisson, PUF, ed. Le fil rouge, Alan Lazartigues et Dominique Pérard, trad., 1989.

¹⁶ Olivier Houdé, professeur de psychologie du développement de l'enfant à l'université Paris-5-rené Descartes

2.3 Les enjeux



2.4 Réflexions induites pour chaque élève.

On peut imaginer chez nos élèves des réactions affectives pré-dominantes de deux types :

- le retrait, l'émotion provoquée par la mise en danger étant trop forte, l'élève fait le choix de ne pas s'y engager
- l'entrée dans l'activité de manière irraisonnée sans mesure objective des risques encourus, pouvant déboucher sur de graves dangers.

Ces deux types de réaction existeront probablement, pour l'une bloquant la mise en activité, pour l'autre débouchant sur une entrée risquée dans l'activité.

2.4.1 Mise en œuvre du socle commun

Dés la 6^e, la mise en œuvre du socle commun en EPS, au collège de Hem, se décline à travers :

- La compétence 6, les compétences sociales et civiques : « *respecter des comportements favorables à sa santé et sa sécurité*¹⁷ »
- La compétence 7, l'autonomie et l'initiative : « *mobiliser à bon escient ses capacités motrices dans le cadre d'une pratique physique (sportive ou artistique) adaptée à son potentiel*¹⁸ »

Ces deux compétences prennent un sens particulier pour nos élèves, parler de compétences sociales implique l'acceptation de sa différence pour être capable d'aller vers les autres, en prenant le risque de se faire écarté. En conséquence, travailler ensemble afin de construire des compétences relatives à la santé et à la sécurité implique une difficulté supplémentaire .

Si nos élèves montrent un degré d'autonomie plus ou moins important dû aux conséquences de leurs troubles (ils sont véhiculés, en petits groupes, très entourés), force est de constater que « *mobiliser à bon escient ses capacités motrices* » prend un sens très particulier sachant que ceux-ci ont construit un schéma corporel fragile (difficultés de latéralisation), et de surcroît (comme les élèves « ordinaires ») sont en pleine transformations pubertaires entraînant une reconstruction de leur identité corporelle et psychique (évidemment à différents niveaux entre des élèves d'âge de collège).

¹⁷ Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 août 2008, programme du collège, programme de l'enseignement de l'EPS

¹⁸ idem

Ainsi dans cette complexité propre à chacun, où tout est en mouvement, tout est inter-relié, où le spécifique influence l'ensemble, *la métaphore de la toupie*¹⁹ illustre parfaitement un fonctionnement complexe sans cesse en mouvement. Le cognitif, l'affectif, le social sont inter-connectés dans un individu en proie avec un environnement familial souvent complexe. Je suis donc enclin à penser que nos élèves peuvent éprouver des difficultés dues à leur troubles, à leur singularité, concernant l'évaluation du danger et la gestion du risque.

L'un des objectifs à travers l'acquisition du socle commun, l'application des programmes EPS, et grâce aux compensations nécessaires, est d'amener chacun de nos élèves à un questionnement personnel :

De quoi suis-je capable ? Jusqu'où puis-je aller sans me mettre en danger ? quelles connaissances de l'environnement dois-je acquérir ? Quelles connaissances sur mon fonctionnement dois-je également maîtriser ? Suis-je seul responsable de ma sécurité où dois-je la confier à un tiers, puis-je et comment lui faire confiance ?

Pour répondre à ces questions nos élèves devront s'engager sur des réflexions autour de l'estime de soi et de la connaissance de soi .

2.4.2 Estime et connaissance de soi

L'estime de soi est « *une dimension psychologique de la personnalité qui a ses origines dès le début de la vie et qui se développe tout au long de l'existence* »²⁰, c'est également « *l'ensemble des attitudes et sentiments que le sujet éprouve à propos de lui même*²¹ ». par ailleurs « *l'estime de soi est la combinaison d'un double sentiment : le sentiment de sa compétence (registre plus personnel) et le sentiment de sa valeur personnelle (registre plus social)*²² »

La combinaison de ce double sentiment emmènera nos élèves sur les réflexions suivantes : Quelles sont mes compétences ? Comment les autres m'estiment ils ? quelle image de moi les autres ont ils ?

Considérant enfin l'estime de soi comme « *l'ensemble des attitudes et des sentiments que le sujet éprouve à l'égard de lui même et constitue ainsi une dimension qui donne à l'identité* »

¹⁹ I Duhalde 2005

²⁰ I Duhalde, note de cours Formation 2-CASH, année 2011-2012

²¹ idem

²² idem

*personnelle sa tonalité affective*²³ » quelle est l'estime de soi de nos élèves ? Sachant d'autre part que, « *les élèves intellectuellement déficients et insérés en classes spécialisées s'évaluent de façon plus optimiste* »²⁴. Il est donc probable que nos élèves renforcée par cette estime de soi « performante » sur-évaluent leurs compétences et se mettent en danger.

Ainsi l'identification du sentiment de compétence pourra être facilité par la mise à disposition des élèves d'outils de compensation et d'auto évaluation (vidéos et photos papiers).

Et le sentiment de sa valeur personnelle pourra être mieux identifié grâce à l'utilisation d'un tableau de compétences que chaque élève complètera séance après séance.

Ils s'engageront également sur des réflexions concernant les relations à autrui .

2.4.3 quelle(s) relation(s), quelle(s) communication(s) avec autrui ?

- comment communiquer de façon optimale afin d'envisager une activité potentiellement dangereuse ?
- comment communiquer de façon optimale (et sous quelle forme ?) afin d'assurer notre sécurité ?

Il y aura dans l'ascension d'une voie des moments clés où la communication verbale et non verbale sera de la plus haute importance .

*« La communication non-verbale comprend un ensemble vaste et hétérogène des processus ayant des propriétés communicatives, en commençant par les comportements plus manifestes et macroscopiques comme l'aspect extérieur, les comportements de relation spatiale avec les autres et les mouvements du corps, jusqu'aux activités moins évidentes ou plus fugaces, comme les expressions faciales, les regards et les contacts visuels, les intonations vocales*²⁵. »

- vérification du matériel avant l'ascension
- assurance en 5 temps où la sensation sera kinesthésique, l'élève doit ressentir la tension de la corde et ainsi garantir la sécurité du grimpeur
- dès que le grimpeur veut descendre, il interpelle l'assureur afin que celui-ci effectue la manœuvre de descente (indice visuel clé les deux mains se positionnent en dessous du descendeur), le grimpeur s'assied alors dans son baudrier .

²³ André et Lelord, 1999, tiré de la nouvelle revue de L'AIS n°15, 3^e trimestre 2001 article de Sunhae Lee-Nowacki

²⁴ Perron 1991, nouvelle revue de L'AIS n°15, 3^e trimestre 2001 article de Sunhae Lee-Nowacki

²⁵ Agnieszka Hennel-Brzozowska Université Pédagogique de Cracovie, Pologne Synergies Pologne n° 5 - 2008 pp. 21-30.

3^e partie : le cycle d'escalade, ses réussites, ses limites et ses perspectives.

3.1 le cycle d'escalade

Notre cycle s'est déroulé du 02/01/2012 au 20/04/2012, avec au total 10 séances de 55 minutes, considérant que pendant cette durée les élèves sont en activité (ayant retiré le temps d'habillage, de déshabillage) pendant 45 minutes, ce qui représente 7 h 30 de pratique effective.

N'ayant que 55 minutes de cours par semaine, il m'a été difficile de répondre à l'exigence des programmes qui préconise 10 heures de pratique effective par cycle d'activité. De plus le cycle a duré pendant 4 mois et la motivation des élèves a été difficile à entretenir jusqu'au bout de la période, ceux-ci ayant évidemment envie de changer d'activité.

3.1.1 Constitution des binômes de travail

En essayant de répondre au mieux à la proximité des BEP et leurs complémentarités, les groupements ont été les suivants :

Binôme 1 : **Laurie et Jason** : Ayant tous les deux accès à la compréhension de ce qu'ils lisent, ayant tout les deux une bonne autonomie, enfin Jason étant performant et demandeur d'activité, il va contribuer à renforcer chez Laurie son besoin de reconnaissance. Enfin ils pourront travailler avec fiches de travail personnalisées et avancer a priori plus vite que les autres élèves. Se pose le problème de la différence de corpulence car Jason ne pourra pas assurer Laurie seul, il faudra dans cette configuration l'intervention d'un adulte.

Binôme 2 : **Priscillia et Mélody** : Ces deux élèves sont très complices et s'apprécient mutuellement. Mélody a besoin de savoir qu'elle travaille avec une élève qui va lui permettre de réussir (elle ne supporte pas de se tromper) grâce à son comportement calme, scolaire et appliqué. Priscillia étant en grande difficulté de compréhension, Mélody va pouvoir lui apporter des solutions que seule elle ne trouverait pas. Ce groupement va apporter pour l'une et pour l'autre une sécurité affective indispensable afin de les faire rentrer dans les apprentissages.

Binôme 3 : Bryan et Anthony : ce groupement reste un peu indécis car si Anthony ne rentre pas rapidement dans une attitude de travail , cela risque de gêner considérablement Bryan. Ainsi nous faisons cette hypothèse et modulerons ce binôme si nécessaire, alternativement avec Priscillia et Mélody. Bryan est lecteur, il a accès à la compréhension de ce qu'il lit, il apportera dans le binôme une sécurité cognitive. Anthony sera responsabilisé par le fait qu'il est « le grand » dans le binôme et qu'il doit se conduire et travailler en conséquence.

3.1.2 déroulement du cycle

3.1.2.1 Des espaces et des temps codifiés, ritualisés

La codification des espaces et des temps de la séance donne des repères à nos élèves, elle contribue à créer un environnement basé sur une sécurité affective et cognitive indispensable pour que nos élèves puissent rentrer dans les apprentissages.

Les espaces :

Chaque binôme a à sa disposition un ordinateur portable sur lequel il peut consulter toutes les vidéos nécessaires à l'apprentissage des différentes compétences. Ceux ci sont disposés juste derrière les différentes voies, ce qui leur permet d'avoir toutes les compensations quasiment en situation. Chaque binôme a également un jeu de 5 feuilles A4 plastifiées représentant les étapes de réalisations des nœuds (confère annexe).

Il y a donc deux espaces distincts mais très proches, l'un étant dans l'action, l'autre permettant, facilitant l'action.

Les différents temps de la séance :

1^{er} temps:

- l'échauffement : chaque élève doit réaliser un tour de salle couru, un tour avec des éducatifs (montées de genoux, talons-fesses...) et un tour accéléré. L'objectif a été de « routiniser » ce premier temps afin de faire accéder chaque élève à la compétence méthodologique « *se connaître, se préparer, se préserver*²⁶ ».

2^e temps :

- transmission des consignes : celui ci doit être le plus clair, concis et précis possible. Les mots employés doivent être simples et très concrets. Les phrases employées doivent éviter les inférences et rester au premier degré.

²⁶ Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 août 2008, programme du collège, programme de l'enseignement de l'EPS.

3^e temps :

- travail et apprentissage : mes interventions sont répétitives (selon les besoins de chaque élève), composées souvent de feed back positifs, de mises en valeur, d'encouragements

4^e temps :

- bilan de séance collectif et individuel

Dés la première séance, Mélody nous a signifié assez vivement qu'elle ne voulait pas faire escalade. Après discussion avec elle, nous avons appris qu'elle avait eu une mauvaise expérience en colonie de vacances et que les animateurs l'avaient forcé à grimper sur une paroi naturelle. Cette expérience a laissé chez Mélody des souvenirs douloureux. Ainsi durant la première séance, Mélody est restée en observation et à la fin a accepté d'enfiler son baudrier.

Les autres élèves sont rentrés dans l'activité rapidement.

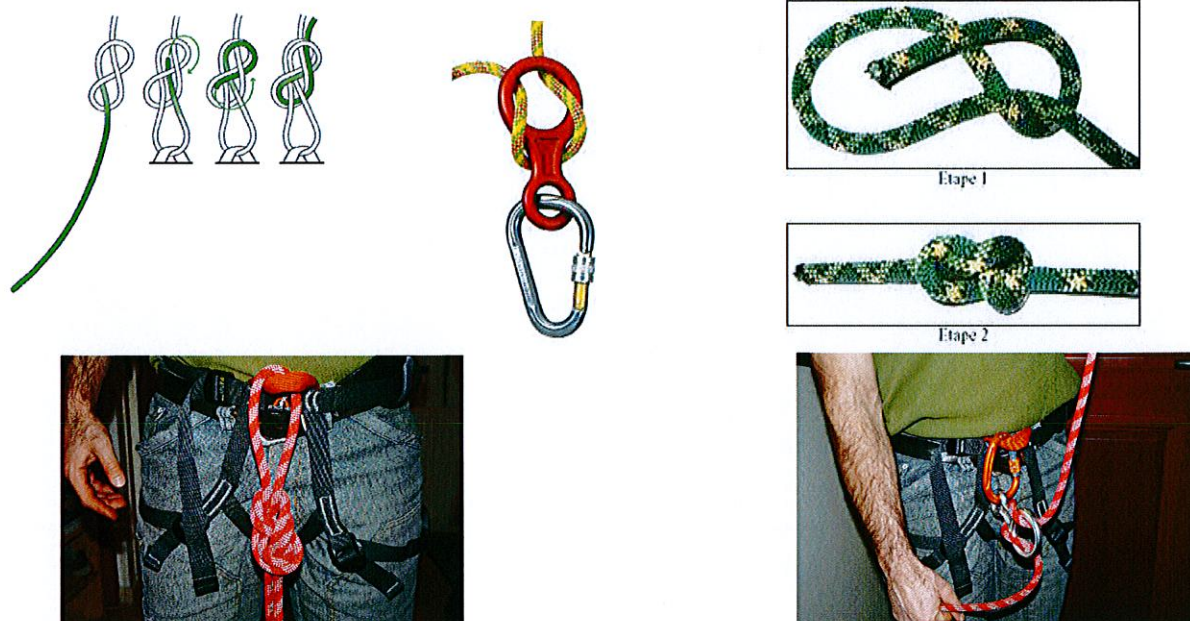
La première partie de la première séance a eu pour but de donner le goût de l'activité aux élèves grâce à des jeux de bloc en guise d'échauffement (dans la limite des trois mètres). Par la suite nous les avons questionnés sur les dangers afin de faire émerger (et essayer de leur faire conscientiser) les risques liés à l'activité. La conclusion s'est faite sur la mise en sécurité corporelle grâce à la confiance dans le binôme, à la concentration de chacun, au matériel, aux nœuds et à la manœuvre d'assurage.

Chaque élève a donc eu une présentation des compétences à acquérir :

- Enfiler et ajuster son baudrier.
- Effectuer un nœud de huit
- Effectuer un double huit
- S'équiper d'un descendeur
- Assurer en 5 temps

Afin que chacun puisse accéder à l'acquisition de ces compétences, j'ai décliné des outils vidéos et papiers afin de concrétiser au maximum ces compétences.

Exemple de photos facilitant l'apprentissage :



Avant la deuxième séance, je suis passé dans la classe d'ULIS afin de présenter les vidéos et photos. Cette étape est importante, elle a permis aux élèves de découvrir les outils qui leur permettront l'accès aux apprentissages et a permis de gagner du temps. Anticiper les contenus du cours permet aux élèves d'appréhender les apprentissages de meilleure manière, cela crée de la sécurité cognitive et affective. Nos élèves sont très sensibles à l'inconnu, l'imprévu les déstabilise, les perturbe.

Dès la deuxième séance nous avons abordé la réalisation des nœuds et cette étape a mis en avant les difficultés de nos élèves. Cette étape nécessite une capacité d'abstraction. Les élèves ont eu tendance à venir nous demander les réponses plutôt que de se confronter à leur difficultés, nous les avons réorienté vers les photos et vidéos en leur expliquant qu'ils avaient à leur disposition des moyens leur permettant de résoudre leurs difficultés. Durant les ateliers, Jason, Laurie et Bryan ont montré des facilités et ont appris plus vite que les autres. Il est à noter que chaque élève a réussi à effectuer 5 fois son nœud de huit durant l'atelier mais une fois en face du mur avec la « vraie » corde, tous n'ont pas réussi à refaire le nœud, (Jason et Laurie ont réussi). L'atelier se déroulait avec des morceaux de corde, tandis qu'avec la corde entière, nos élèves n'ont pas réinvesti leurs apprentissages, sûrement dû au fait que

les deux contextes étaient trop différents. Nous avons résolu leurs difficultés afin que chacun puisse grimper et éprouver du plaisir car la motivation commençait à baisser.

Nous avons également introduit le tableau de compétences (tableau blanc, que chacun remplit une fois une compétence acquise et validée par l'enseignant ou l' AVSco) afin que nos élèves aient à tout moment un retour de leur compétence. Celui-ci concourant à la construction de leur estime de soi.

Les séances 3-4 sont restées sur ce même objectif d'acquisition des différentes compétences. Durant la séance 5 nous nous sommes focalisés sur la communication dans le binôme et avons explicité, en action, les différentes formes de communication possible (verbale et non verbale).

- Communication verbale : le grimpeur dit « **je veux descendre** ». l' assureur répond « **d'accord** » (le grimpeur s' assure ainsi que l'information est entendue et comprise)
- Communication non verbale :

Nous avons mis en avant des formes corporelles signifiantes :

Mains de l'assureur en dessous du descendeur , le grimpeur peut s'asseoir dans son baudrier et se laisser descendre.

Enfin toujours concernant la communication non verbale nous avons dégagé des indices kinesthésiques signifiants : je **ressens la tension de la corde**, je peux commencer à grimper. L'assureur **ressent le mou dans la corde** quand le grimpeur progresse, il « avale le mou » et assure la sécurité du grimpeur.

La séance 6 (avant les vacances de février) s'est terminée par la remise de diplôme du « mousqueton de Bronze », celui-ci validant l'acquisition de toutes les compétences précédemment citées. Trois élèves ont été diplômé (Bryan était absent), Mélody, Jason et Laurie. Les deux élèves non diplômés ont été forcément un peu déçus, mais cette déception s'est vite estompée quand ils ont constaté et acté leurs difficultés concernant le nœud de double huit. Nous leur avons expliqué que cette remise de diplôme était juste différée et qu'ils l'auront un peu plus tard. Leur difficulté majeure est qu'ils n'arrivent pas à suivre le chemin de la corde du premier huit et se perdent dans le nœud. L' aide photographique n' a pas eu l'efficacité escomptée.

Les séances 7 et 8 ont pour objectif la locomotion adaptée avec prédominance des membres inférieurs. Le mousqueton d'argent sera acquis après l'ascension d'une voie, le mousqueton

d'Or pourra être acquis après l'ascension d'une voie yeux bandés (guidé à la voix par l'assureur) celui-ci représentant le degré ultime en terme de communication dans le binôme et sachant tout ce que cela peut représenter pour nos élèves d'être plongés dans le noir.

3.1.3 Résultats – acquisition des compétences visées

Tous les élèves ont acquis les 5 compétences liées à la sécurité corporelle (enfiler et ajuster son baudrier, Effectuer un nœud de huit, effectuer un double huit, s'équiper d'un descendeur, assurer en 5 temps). Le double huit reste difficile à réaliser régulièrement, Mélody, Priscillia, Bryan et Anthony le réussissent de manière aléatoire. De plus, Anthony reste en difficulté quant à la manœuvre d'assurage celle-ci est presque acquise, hélas je ne peux pas le laisser seul, le risque est trop grand, il n'a pas automatisé le mouvement ni conscientisé les indices kinesthésiques liés à la corde. Parfois il n'y a aucun problème, parfois il s'emmêle dans les 5 temps n'avalant pas le mou de la corde. Je reste persuadé qu'avec un temps d'enseignement plus long (plus de séance) Anthony aurait acquis cette compétence. La répétition fait partie des BEP d' Anthony

Les compétences liées à la communication verbale et non verbale ont été acquises par tous et la confiance dans les binômes s'est installée de manière durable. Certains élèves (Laurie et Jason) ne se servent plus des outils de compensation tandis que les autres (Bryan Mélody et Priscillia) les utilisent encore parfois quand la mémoire fait défaut (double huit prioritairement).

Les élèves ont, au cours du cycle, souvent essayé de chercher les solutions en venant nous solliciter plutôt que d'utiliser les vidéos et photos. Nous les avons réorientés vers les compensations régulièrement afin qu'ils résolvent leur difficulté à deux. Nous avons « dosé » les aides (humaines ou matérielles) en fonction du degré de disponibilité de l'élève et du moment de la séance en fonction de l'objectif visé.

Tous ont obtenu leur diplôme du mousqueton de Bronze, même si toutes les compétences n'étaient pas acquises parfaitement.

-Priscillia a atteint les 3m

-Mélody a atteint les 4m

-Laurie a atteint les 5m

-Bryan a atteint les 4m

Anthony atteint les 7m à deux reprises durant la séance 7.

Jason va grimper à 7m yeux bandés durant la séance 8 et se verra sûrement décerner le mousqueton d'or !

D'un point de vue humain, ce cycle a été d'une richesse extraordinaire, les enfants ont vécu des émotions que seule une activité mettant en jeu la sécurité corporelle peut permettre. Pas de triche, pas de contournement possible, les sentiments et émotions vécus ont été vrais : confiance, entraide, encouragements mais aussi abnégation, courage et persévérance. Expériences individuelles, en binôme et collectives, chacun s'est investi selon ses moyens dans le respect de ses camarades.

3.1.4 limites et perspectives

L'acquisition des 5 compétences sécuritaires a occupé presque exclusivement la totalité du cycle et j'ai donc révisé mes objectifs à la baisse, minorant les compétences strictement motrices liées au déplacement sur le mur « *se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains* »

De plus je n'avais pas imaginé que le déplacement sur le mur allait poser autant de difficultés. D'un point de vue physique et physiologique, nos élèves ont des ressources énergétiques peu développées ce qui les met en échec rapidement quand ils éprouvent des difficultés pour continuer leur ascension. Ainsi dès qu'ils sont à l'arrêt ils s'épuisent très vite et doivent redescendre. Cette dépense énergétique joue incontestablement sur leur lucidité et ils ne voient pas souvent les prises à leur portée. A leur décharge, le nouveau mur d'escalade est encore un peu pauvre en prises, rendant certains passages difficiles.

La suite à mener serait incontestablement sur les modalités de déplacement sur le mur avec accentuation du travail des jambes. Les élèves n'ont plus d'appréhension quand à la hauteur, ils se sentent en sécurité et assurent leur sécurité corporelle comme il se doit (Seul Anthony doit rester sous surveillance...).

Conclusion

L'EPS a cette particularité de mettre les élèves en action et dans l'action. Un élève qui n'est pas en action se voit, l'activité motrice est visible contrairement peut-être aux autres matières « traditionnelles ».

Ainsi à chaque cours nous créons, changeons, modulons nos contenus d'enseignement et nos formes de pratique afin que chacun puisse rentrer dans les apprentissages. « *Les élèves à besoins éducatifs particuliers n'ont pas besoin d'une pédagogie particulière en EPS²⁷* ». En effet les adaptations sont à l'œuvre à chaque cours et les formes de pratique créées permettent à chacun de vivre les mêmes expériences motrices et éducatives. Malgré tout, si un élève ordinaire a des capacités d'adaptation aux situations demandées, un élève ayant des troubles des fonctions cognitives ne peut accéder aux savoirs à la seule et unique condition que l'enseignant rentre dans les apprentissages par les BEP des élèves. Cette voie d'entrée est la seule possible, l'élève ayant des troubles des fonctions cognitives est très sensible à l'inconnu, à l'imprévu, il sont pour certains « prisonniers » de leurs routines. Ainsi la prise en compte des BEP est fondamentale et à la fois l'environnement joue un rôle tout aussi important. Nous avons travaillé au cours de notre cycle la création de deux types d'environnement : un environnement cognitif et un environnement affectif. Ces deux types de sécurité ont amené chez nos élèves des repères qui leur ont permis de se transformer, d'apprendre en se préservant.

Aller vers l'inconnu (grimper à 7 mètres) en pouvant vérifier, sentir et acter que « tout se passe bien », pouvoir vivre des expériences inédites mettant en jeu sa sécurité corporelle relève pour nos élèves d'une grande prise de risque tout à la fois réelle et symbolique. Il fallait donc que nos environnements et les contraintes inhérentes à tout apprentissage puissent s'accorder à leur transformabilité en empruntant la seule et unique voie de leur BEP. Ainsi c'est en rentrant dans leur complexité liée à leur histoire (scolarité, relations familiales, développement, trouble) que cette approche a été possible. Le relationnel enseignant-élève doit être empreint de beaucoup de sensibilité, il faut pouvoir ressentir l'état dans lequel arrivent les élèves pour pouvoir les emmener vers les apprentissages. L'un des piliers sur lequel l'enseignant doit s'appuyer dans ses interventions est le renforcement de l'estime de

²⁷ BUI-XUAN G. et MIKULOVIC J. (2007). Les élèves à besoins éducatifs particuliers n'ont pas besoin d'une pédagogie particulière en EPS. Reliance , 24, 96-104.

soi. Il s'agit d'accompagner l'élève en renforçant son sentiment de compétence, il faut que celui-ci ressente qu'il compte pour l'enseignant. L'élève ainsi entouré peut s'engager dans les apprentissages car il sait (et vit) qu'il ne restera pas en échec. La sécurité cognitive créée, les compensations mises en place assurent à l'élève toute sa place d'apprenant et le sécurise dans ses transformations. L'élève compte pour l'enseignant donc il ressent que le maître ne le laissera pas en échec. L'élève ainsi entouré sait que l'enseignant va répéter, expliquer autant que nécessaire jusqu'à ce qu'il se rende compétent.

Evidemment des difficultés sont présentes : nos élèves changent, évoluent, progressent, régressent, subissent des difficultés familiales. Ces changements ont des répercussions inéluctables dans leur comportement, dans leurs BEP. L'individualisation de leurs besoins se heurte à une organisation normée scolairement sur laquelle l'enseignant n'a pas de prise.

Combien de fois ai-je pesté contre ma montre m'indiquant la fin du cours, me contraignant à conclure alors que mes élèves avaient encore les capacités et l'envie de continuer...

En découvrant le monde de l'ASH grâce à la formation 2 CA-SH et à la construction de ce mémoire, c'est toute mon activité d'enseignant qui a été transformée. Travailler avec mes élèves avec un regard différent, accéder à des savoirs nouveaux, accroître mon adaptabilité, réfléchir et mettre en œuvre des situations nouvelles tout cela a été au centre de mon cheminement tout au long de l'année. Echanger avec mes collègues « spécialisés », en SEGPA ou en ULIS, participer aux ESS, rencontrer les parents, ce travail en équipe a été passionnant et m'a motivé au plus haut point.

Remerciements

Tout d'abord à Mme Isabelle Duhalde, qui dès les premiers cours a su m'emmener sur la complexité de l'être Humain et me faire partager sa sensibilité permettant de mieux comprendre autrui.

Merci également à Stéphane Préclin, mon maître de stage et ami qui a su m'accompagner et trouver les bons moments pour me faire cheminer et avancer dans mes réflexions.

Merci à Reynald Sébille, grand coordonnateur et maître de l'inclusion...

Merci à Grégoire Poirrette, AVS co de la classe avec qui travailler a été un réel plaisir

Merci à Eugène Budar, mon beau-père, qui m'a aidé à travailler les vidéos grâce à ses logiciels « magiques » (incrustation du texte, ralentissement de l'image...)

Merci enfin et surtout à **Bryan, Mélody, Jason, Laurie, Priscillia et Anthony** pour leur travail à mes côtés, pour m'avoir fait confiance et devenir le nouvel enseignant que je suis aujourd'hui.

Bibliographie

- MJ Bomey, les cahiers de Beaumont, n°69/70 – 1995
- Bruno Egron, Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychique, scérén, cndp-crdp, INS HEA, 2010
- Yves Gougeon, « EP, EPS, identité, identification, différenciation », dans textes parcourus, préparation écrit 1 capeps, session 2000 IUFM Nord Pas de Calais, Université Charles-de-Gaule Lille 3, 1999.
- Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 août 2008, programme du collège, programme de l'enseignement de l'EPS
- Serge Boimare, la peur d'apprendre, Dunod, Paris, 1999
- Projet de classe ULIS collège de Hem, 01/2012
- Hervé Benoit, de la déficience à l'obstacle, les cahiers pédagogiques n°459, janv 2008
- Bernard Blandain, université paris X Nanterre, « *construire et comprendre les environnements d'apprentissage* » centre de recherche éducation et formation, 12/03/2007
- Gilles Bui-Xian, Pédagogie conative. Le corps mobilisé, L'harmattan, 1999.
- Philippe Jeammet « *Gérer la distance relationnelle aux objets d'attachement* » in l'adolescence aujourd'hui , sous la direction d'Alain Braconnier, ERES 2005
- Daniel Stern, Le monde interpersonnel du nourrisson , PUF, ed. Le fil rouge, Alan Lazartigues et Dominique Pérard, trad., 1989.
- I Duhalde note de cours Formation 2-CASH, année 2011-2012
- Olivier Houdé, professeur de psychologie du développement de l'enfant à l'université Paris-5-rené Descartes
- André et Lelord, 1999, tiré de la nouvelle revue de L' AIS n°15, 3^e trimestre 2001 article de Sunhae Lee-Nowacki
- Perron 1991, nouvelle revue de L' AIS n°15, 3^e trimestre 2001 article de Sunhae Lee-Nowacki
- Agnieszka Hennel-Brzozowska Université Pédagogique de Cracovie, Pologne Synergies Pologne n° 5 - 2008 pp. 21-30.
- BUI-XUAN G. et MIKULOVIC J. (2007). Les élèves à besoins éducatifs particuliers n'ont pas besoin d'une pédagogie particulière en EPS. Reliance , 24, 96-104.
- Projet de classe ULIS collège de Hem 01/2012.

Annexes

- Le projet de cycle
- Les séances et leur bilan
- Les outils de compensations

PROJET D'ETABLISSEMENT

- Faire du collège un lieu de socialisation, d'apprentissage mais aussi de pratique de la citoyenneté
- Améliorer les résultats scolaires pour réussir au collège et au-delà du collège

PROGRAMME EPS 2008

- Compétence propre :
« Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains ».
- Compétences méthodologique et sociale :
« Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages [...] travailler en équipe, s'entraider »
« développer sa persévérance »
- Compétence attendue :
« Choisir et conduire un déplacement pour grimper, en moulinette, deux voies différentes à son meilleur niveau en privilégiant l'action des membres inférieurs. Assurer un partenaire en toute sécurité »

PROJET de cycle Escalade ULIS.

Ainsi les élèves vont apprendre durant ce cycle à :

- S'équiper en autonomie afin de grimper en toute sécurité.
- Assurer son partenaire et garantir sa sécurité.
- Développer des relations de confiance et d'entraide.
- Créer un mode de communication entre grimpeur et assureur (verbale et non verbale)
- Développer la persévérance et l'abnégation dans l'ascension d'une voie .

PROJET EPS

- Développer le goût de l'effort et la notion de travail
- Développer la citoyenneté (respect du règlement, des autres et du matériel)
- Apprendre à vivre ensemble, à s'entraider, à être solidaire

Projet de classe ULIS 2011/2012

- Acquisition des compétences scolaires
- Appréhender un parcours, le vivre
- Acquisition d'un comportement social adapté à une scolarisation en milieu ordinaire (inclusion)

Séance 1 le 6/01/2012

Objectifs : donner le goût de l'activité aux élèves, présenter le matériel et le mode de fonctionnement en binôme, les faire grimper dans la limite des 3 mètres.

Présentation, familiarisation, et utilisation des vidéos et photos dans la réalisation des nœuds

Echauffement : ritualisé, 3 tours de terrains : un couru, un « éducatif », un accéléré.

Situation 1 : comment enfiler son baudrier

Situation 2 : atelier nœuds de huit et double huit

Situation 3 : grimpe sur les voies dans la limite des 3 mètres mais avec assurage quand même.

Bilan

Dès le début de la séance, Mélody m' a signifié assez vivement qu'elle ne voulait pas faire escalade. Après discussion avec elle, j'ai appris qu' elle avait eu une mauvaise expérience en colonie de vacances et que les animateurs l' avaient forcé à grimper sur une paroi naturelle . Cette expérience a laissé chez Mélody des souvenirs douloureux. Ainsi durant la première séance, Mélody est restée en observation et à la fin a accepté d' enfiler son baudrier.

Les autres élèves ont vécu une première expérience d'ascension et de descente assis dans leur baudrier.

Tous les élèves ont été en réussite durant l' atelier nœud sur morceaux de corde, en revanche seul Jason a su réinvestir devant la voie sur la « vraie » corde. Anthony a eu plus de difficultés que les autres dans la réalisation des nœuds, il semblerait qu'il faille plus de temps pour assimiler ces savoirs.

Bilan tout à fait positif, les élèves ont accroché à la séance et semblent motivé pour la suite.

Présentation des vidéos en classe ULIS le Jeudi midi (11h50)

Séance 2 le 13/01/2012 (Priscillia absente)

Objectifs : Apprendre à mettre son baudrier, faire les nœuds de huit et double huit, grimper et assurer.

Echauffement : ritualisé, 3 tours de terrains : un couru, un « éducatif », un accéléré

Utilisation des vidéos d'apprentissage et de compensation, nœuds en ateliers et nœuds face à la voie, répétitions du mouvement d' assurage avec indices kinesthésiques quant à la tension

de la corde et le danger que représente le mou de la corde. Instauration de la grille de compétence au tableau dans la salle de sport, chaque élève vient cocher quand il a réussi une étapes (nœuds, assurance...). Ce tableau visible par tous met en valeur nos élèves et renforce leur sentiment de compétence

Bilan

Bilan mitigé, une nouvelle fois les élèves savent faire le nœud de huit dans l' atelier mais ne savent plus en face de leur voie (hypothèse : la longueur et le positionnement de la corde les perturbent et est trop différent de la petite corde des ateliers). Le nœud de double huit pose des problèmes à tous les élèves. Certain d'entre eux ont réalisé que c' était la même corde qui passait par le mousqueton du haut (je n' avais pas imaginé qu'ils ne puissent pas se représenter cela) Tous les élèves ont grimpé et assurer leur partenaire avec plus ou moins d'aide selon les élèves.

Bryan, comme prévu, sollicite très souvent l'adulte et à du mal à aller voir les vidéos.

Jason et Laurie sont en réussites, j' introduirai en séance 3 la Check-liste afin de les rendre le plus autonomes possibles.

Le mouvement d'assurance en 5 temps pose énormément de difficultés à Anthony, il ne saisit pas la corde, celle ci glisse entre ses mains et de ce fait il n' enlève pas le mou.

Séance 3 le 3/02/2012 (Mélody absente)

Objectifs : Apprendre à mettre son baudrier, faire les nœuds de huit et double huit, grimper et assurer.

Echauffement : ritualisé, 3 tours de terrains : un couru, un « éducatif », un accéléré

Instauration de la musique et séance « test » afin de voir si cela aide les élèves à mieux se concentrer et contribue à favoriser la sécurité affective.

Steven a intégrer le groupe, c'est un nouvel élève qui semble avancer et comprendre à bonne vitesse, il éprouve peu de difficulté de compréhension, il est rapide et aide Anthony dans la réalisation de ses nœuds. Grâce à lui, Anthony est plus en réussite et cela lui permet de renforcer son estime de soi et son sentiment de compétence. Anthony fait donc moins le fanfaron (il fanfaronne pour cacher ses difficultés).

Bilan

Bilan positif pour le groupe, ambiance concentrée avec des hauts et des bas pour Laurie.

Le bilan de fin de séance n' a pas mis en avant le « plus » de la musique, nous ferons la prochaine séance sans, afin de confirmer le ressenti des élèves.

Anthony (seul) reste en difficultés sur tous les points, Jason, Laurie et Priscillia ont montré une bonne autonomie durant leur séance, Jason est monté à sept mètres.

L'envie de grimper est forte, de ce fait, les élèves ne vont pas chercher les outils de compensations (vidéos). Je dois, avec M Poirette, les réorienter et les inciter fortement à consulter les outils vidéos sans quoi il choisissent la facilité (et c'est normal...) et préfère que l'on fasse à leur place.

Mise en place des fiches « Check liste » pour Laurie et Jason qui sont en avance par rapport aux autres.

Bryan, Mélody et Priscillia sont en difficultés sur le mur. Le côté énergétique de l'activité est en contradiction avec leurs possibilités. Dès qu'ils s'arrêtent pour chercher des prises ils s'épuisent et sont contraints de redescendre. Je ne peux hélas pas incliner plus le mur...

Séance 4 le 10/02/2012

Objectifs : Apprendre à mettre son baudrier, faire les nœuds de huit et double huit, grimper et assurer.

Echauffement : ritualisé, 3 tours de terrains : un couru, un « éducatif », un accéléré

Introduction de nouvelles fiches de compensation pour l'apprentissage du double huit afin d'aider et simplifier la réalisation de celui-ci

Bilan

Anthony se fait aider par Steven dans les nœuds et je reste avec lui pour assurer, il a de grosses difficultés de coordinations bras droit-bras gauche. Je me mets derrière lui et l' aide en touchant le bras qu'il doit utiliser en fonction du temps du mouvement d'assurage. Ainsi il est plus performant et « goûte » à la réussite.

J'hésite vraiment à lui mettre le gri-gri car je pense que cela va le stigmatiser par rapport aux autres. Je fais donc le choix de poursuivre l'apprentissage du mouvement d'assurage en faisant le pari qu'il y arrivera avec plus de temps et de répétition que les autres.

Bryan progresse bien, son immaturité s'est faite moins sentir aujourd'hui, il a travaillé avec Anthony et Steven (en grimpe , assurage et contre-assurage)

Mélody et Priscillia grimpe et assure à tour de rôle, changer de voie reste un problème pour se ré-équiper.

Confère grille de compétence.

Séance 5 le 17/02/2012

Objectif : continuer les mêmes apprentissages en essayant de développer l'autonomie chez les élèves + travail de la communication

Echauffement : ritualisé, 3 tours de terrains : un couru, un « éducatif », un accéléré, il permettra par la suite de valider ou non l'attribution du diplôme.

Le travail de communication verbale et non verbale s'est déroulé en mettant en avant des formes corporelles signifiantes (mains en dessous du descendeur) ainsi que des messages verbaux clairs, audibles et précis.

Bilan

Jason et Laurie confirment leurs apprentissages et sont autonomes.

Anthony reste en grande difficulté.

La communication est bonne chez Jason-Laurie et Priscillia-Mélody, et reste approximative quand Anthony assure Steven. Bryan a travaillé plus particulièrement avec Grégoire car il était aujourd'hui « fragile » et a eu du mal à prendre du recul avec un problème qui s'est passé avec Anthony dans les vestiaires.

Il faut absolument nous mettre en retrait quand à l'aide que l'on apporte Grégoire et moi car les élèves nous sollicitent pour avoir de l'aide, sans prendre la peine d'aller voir les outils de compensation (qui prennent plus de temps...).

Objectif : centrer sur l'autonomie.

Séance 6 le 24/ 02/2012 (Bryan Absent)

Visite de Mme Duhalde.

Objectif : continuer les mêmes apprentissages en essayant de développer l'autonomie chez les élèves + travail de la communication + attribution du mousqueton de bronze.

Echauffement : ritualisé, 3 tours de terrains : un couru, un « éducatif », un accéléré

Bilan

Chacun s'est équipé presque seul, les baudriers « ouistiti » sont plus difficiles à mettre que les baudriers ordinaires.

3 élèves ont reçu leur diplôme : Jason, mélody et Laurie. Priscillia, Anthony et Bryan (car absent) n' ont pas été diplômés. Ils restent pour l'instant bloqués sur la réalisation des nœuds, Priscillia sait assurer, Anthony non. Mme Duhalde a eu un petit mot, durant le cours, pour chacun, sa présence a été apprécié par les élèves.

Je compte sur la répétition de la réalisation des nœuds pour faire acquérir aux non-diplômés ces compétences.

(élèves en sortie le 16/03/2012)

Séance 7 (Laurie absente) le 23/03/2012

Objectif : séance de révision (1ere séance depuis les vacances) continuer les mêmes apprentissages en essayant de développer l'autonomie chez les élèves + travail de la communication.

Echauffement : ritualisé, 3 tours de terrains : un couru, un « éducatif », un accéléré

Présentation du mousqueton d'argent (grimper une voie avec communication entre assureur et grimpeur) et du mousqueton d' Or (grimper yeux bandés)

Bilan

Anthony est monté à deux reprises à 7 m, assuré par Steven, je lui décernerai le mousqueton de bronze à la séance suivante (malgré que l'assurage soit encore hésitant) pour récompenser ses efforts et les progrès réalisés même si les compétences ne peuvent pas être validées de manière stricte. Idem pour Priscillia et Bryan.

Jason n' a pas eu le temps de tenter l'ascension yeux bandés mais voulait essayer, je suis quasiment certain qu'il y arrivera à la prochaine séance.

Priscillia a une douleur au genou qui l'a considérablement gêné pour grimper, elle s' est contenté d'assurer Mélody qui elle est grimpée à 4 m

(formation 2 CA-SH le 30/03/2012)

Séance 8 (le 06/04/2012)

Séance à venir, même objectif que séance précédente + attribution de diplôme chacun selon sa progression.

Séance 9 (le 13/04/2012)

Objectif : idem + travail spécifique sur les jambes.

Séance 10 (le 20/04/2012)

Objectif : Situation d' évaluation : faire le projet de se lancer dans une voie en ayant analyser ses propres capacités afin de mener à bien une ascension prévue à l' avance, en toute sécurité.

Dernière séance :

Les élèves devront s'engager dans une voie pour eux la plus difficile possible avec un objectif annoncé à l' avance (exemple : je choisis la voie 3 et je monterai à 4 m, ou je choisis la voie 1 et je monterai à 7 m yeux bandés etc...). gestion du paramètre risque – sécurité.

Check liste escalade

MISE EN SECURITE :

GRIMPEUR

ASSUREUR



baudrier ajusté sans nœud ni torsion



baudrier ajusté sans nœud ni torsion

nœud en huit

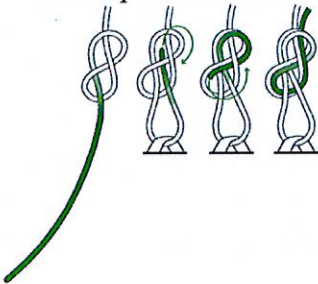


Étape 1



Étape 2

double huit après avoir passé la corde dans le pontet



2



Descendeur

Prêt à grimper :



mousqueton visser, prêt à assurer, :

