



**MEMOIRE - 2CA-SH**

**ANNEE 2012/2013**

**Comment rendre acteurs les élèves atteints de  
troubles des fonctions cognitives en EPS ?**

**NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : Mme SZYBOWICZ Fanny**

**OPTION : D**

# Sommaire

<b>Introduction</b> .....	1
---------------------------	---

## **I. L'ULIS TFC de Lallaing : des élèves, un fonctionnement, des besoins**..... 4

1. <u>Les élèves TFC, le fonctionnement de l'ULIS</u> .....	4
a. Présentation des élèves .....	4
b. Des aménagements et des parcours multiples .....	6
c. Le projet ULIS et ses objectifs .....	6
2. <u>Le fonctionnement de l'EPS au vu des besoins identifiés</u> .....	7
a. Besoins éducatifs et formulation des objectifs prioritaires retenus pour le groupe ULIS en EPS .....	7
b. Fonctionnement EPS : Les inclusions .....	9
c. Un regroupement ULIS en EPS .....	10
3. <u>Illustration : Lauryne et Yannick</u> .....	12
a. Lauryne .....	12
b. Yannick.....	14

## **II. Elaboration d'un outil d'autoévaluation pour aider l'élève à choisir**..... 15

1. <u>Apport théorique de Britt Mary BRATH</u> .....	15
2. <u>Construction d'un outil pour rendre le savoir plus accessible en gymnastique</u> .....	17
a. Rendre le savoir accessible : choisir une forme appropriée pour définir le savoir à enseigner.....	17
b. Exprimer le savoir dans des formes concrètes .....	20
3. <u>Démarche pendant la situation d'apprentissage</u> .....	21
a. Engager l'apprenant dans un processus d'élaboration de sens.....	21
b. Guider le processus de co-construction de sens .....	22

### **III.L'utilisation de la fiche auto-évaluation prépare-t-elle au transfert de connaissances et à la capacité d'abstraction ? ..... 24**

1.	Le transfert de connaissance en gymnastique, les effets de l'outil .....	24
a.	Le transfert : choix des éléments en situation d'enchaînement .....	24
b.	Quels effets sur la capacité d'abstraction des élèves ? .....	25
c.	Quels effets sur l'autonomie des élèves ? .....	26
2.	Transfert de l'outil en inclusion natation .....	26
a.	Condition de l'inclusion natation .....	26
b.	Transfert de l'outil d'auto-évaluation .....	27
3.	Elargissement et limites de ce dispositif .....	28
a.	Elargissement au cursus de l'élève en EPS .....	28
b.	Limite de la généralisation à d'autres Activités Physiques .....	29
	<b>Conclusion</b> .....	<b>29</b>

## Introduction

J'enseigne l'Education Physique et Sportive depuis quinze ans. J'ai passé six ans en Zone d'Education Prioritaire à Quiévrechain puis, je suis arrivée dans le Douaisis au collège Joliot Curie de Lallaing. J'interviens auprès d'élèves de tous les niveaux en classe générale et en SEGPA J'apprécie cette diversité de public et la proximité des élèves rendue possible grâce à la taille humaine de l'établissement (333 élèves). Le niveau social est très défavorisé et rural. Je suis coordonnatrice de l'équipe EPS composée de trois enseignantes.

Nous avons déjà des élèves en situation de handicap moteur dans nos classes : Lise en fauteuil, Maxime élève actif au sein de l'Association Sportive escalade et amputé d'une main, Cindy, Samuel et Marie, tétraplégiques dans une classe de SEGPA avec une AVS-Co... Les exemples ne manquent pas et la dynamique positive impulsée par la présence de ces élèves aux besoins particuliers en EPS est partagée par l'équipe.

En 2009, une UPI (ULIS depuis 2010) TFC s'est ouverte dans l'établissement. L'équipe EPS, s'est organisée pour accueillir tous ces élèves. En effet, les troubles associés touchant la motricité n'étaient pas insurmontables et nos adaptations matérielles habituelles permettaient d'assurer une pratique accessible pour les élèves. L'enjeu de création de lien social a été une priorité. En général, ces élèves en situation de handicap ont été bien accueillis par nos élèves des classes ordinaires habitués aux différenciations. L'inclusion semble plus accessible en EPS que dans d'autres matières, pourtant elle nécessite une grande vigilance quant au respect de l'élève et de ses besoins. Les troubles cognitifs peuvent passer inaperçus lors d'une pratique physique mais la construction du savoir demande une attention toute particulière. Ils peuvent aussi s'accompagner de troubles qui modifient la motricité de manière globale et peuvent rendre difficile le contact avec les autres. Ces élèves « pas comme les autres » m'ont amené à un questionnement plus large.

L'école est-elle prête à réellement inclure les élèves porteurs de TFC ? Comment ne pas les stigmatiser et réduire l'inclusion à une pratique à coté des autres élèves ? Comment permettre à ces élèves de faire partie du groupe comme les autres ? Et ainsi, répondre aux exigences de la loi 2005<sup>1</sup> ?

Quel rôle l'enseignant doit-il tenir pour permettre une réelle interaction entre les élèves et entre l'élève et le savoir ?

---

<sup>1</sup> Loi du 11.02.2005 relative à l'égalité des droits et des chances, à la participation et à la citoyenneté des personnes handicapées.

Face aux troubles cognitifs, faut-il se satisfaire de guider l'élève pour qu'il vive une pratique comme les autres ?

Ou faut-il partir de ce qu'il sait faire pour l'amener à construire lui même ses savoirs? Quels outils, quelles méthodes me permettront de rendre l'élève acteur de ses apprentissages en EPS comme j'essaie de le faire avec les autres élèves ?

L'ULIS s'est révélée une source de motivation et de remise en question de mon rôle d'enseignante.

En effet, les élèves porteurs de TFC ont généralement une appétence pour les apprentissages, mais la communication est difficile avec leurs pairs et avec l'adulte. Et cela d'autant plus lorsqu'ils sont en grand groupe. Ces difficultés ne facilitent pas les retours et les mises en projets que demandent une pratique de l'EPS comme je la conçois : c'est à dire impliquant tous les élèves dans des démarches actives d'apprentissages moteurs et sociaux.

Le défi est donc d'une part d'identifier les besoins particuliers des élèves TFC et d'autre part de les inclure dans une classe dont les élèves ont d'autres rythmes, d'autres codes et parfois d'autres résistances aux apprentissages...

C'est cette remise en question qui m'a amenée à entreprendre une formation 2 CA-SH et j'aborderai plus précisément dans ce mémoire la question du sens et de l'implication des élèves dans des projets d'apprentissages.

Je m'appuierai sur l'analyse de mon expérience professionnelle ainsi que sur les modifications que mon année de formation 2 CA-SH m'a amenées à réaliser dans mes pratiques et sur les données théoriques afin d'apporter des éléments de réponses à la question suivante :

**Comment aider les élèves porteurs de Troubles des Fonctions Cognitives à participer activement aux apprentissages en EPS tout en respectant leur sécurité affective ?**

Hypothèses :

- Donner du sens au travail de l'élève dans une matière nécessite pour l'enseignant une vision globale de l'élève.
- L'**auto-évaluation** et la **co-évaluation** peuvent permettre à l'élève de se décentrer de son action et de donner du sens à ses apprentissages.

- Accompagner l'élève dans ses choix peut lui permettre de prendre conscience de ses possibilités motrices et de ses moyens d'actions. Il pourra alors accéder à plus d'autonomie.

**Dans une première partie,** je présenterai les élèves de l'ULIS TFC, j'identifierai des besoins généraux et plus particuliers. Je placerai mon intervention dans le contexte du projet ULIS et de la discipline EPS au collège.

**Dans une deuxième partie,** je montrerai en quoi l'éclairage de la théorie de Britt Mari BARTH a permis de faire évoluer ma pratique. J'ai introduit un outil d'auto-évaluation et co-évaluation dans un souci de permettre aux élèves de s'impliquer davantage dans leur pratique lors d'un travail en groupe ULIS en gymnastique.

**Dans une troisième partie,** j'exposerai les transferts possibles de l'outil en groupe ULIS et lors d'une inclusion en natation. Je mettrai en avant les avantages et les limites de cet outil.

# **I. L'ULIS TFC de Lallaing : des élèves, un fonctionnement, des besoins.**

## 1. Les élèves TFC, le fonctionnement de l'ULIS

### a. Présentation des élèves

Les élèves de l'ULIS de Lallaing sont tous porteurs de Troubles des Fonctions Cognitives. Cette appellation m'apparaît large et peu définie. En effet, la notion de troubles importants des fonctions cognitives, apparaît en 2001, dans la circulaire sur les UPI et n'appartient à aucune classification. Christine PHILIP<sup>2</sup>, identifie quatre catégories : les TDAH (troubles de l'attention et de l'hyperactivité), les TED (autisme et troubles apparentés), les troubles psychiques graves et les troubles de l'efficacité intellectuelle ou retard mental.

Selon l'OMS, le retard mental est « un arrêt du développement mental ou un développement incomplet caractérisé essentiellement par une insuffisance des facultés qui déterminent le niveau global d'intelligence, c'est-à-dire les fonctions cognitives, le langage, la motricité et les performances sociales. ». Mes élèves relèvent donc de cette catégorie.

Ils ont un retard mental. Mais l'expression de ce retard prend des formes très variées.

Chaque élève a sa propre problématique et le fonctionnement de l'ULIS doit, dans le respect de la loi de 2005, assurer à ses élèves, une scolarisation en milieu ordinaire.

A la rentrée 2013, l'ULIS TFC de Lallaing se compose de 13 élèves dont quatre nouveaux arrivants. Le groupe vit plutôt bien ensemble, respecte le cadre du collège et les adultes référents. Voici donc une présentation succincte des élèves.

Nom	classe	Caractéristiques au niveau scolaire (niveau de lecture) affectif et moteur.
Samuel	6 <sup>ème</sup>	Apprenti lecteur qui a des difficultés d'attention. S'exprime facilement et à l'aise corporellement. <b>Réorientation en SEGPA à la toussaint.</b>
Benjamin		Apprenti lecteur qui ne met pas de sens. Entre difficilement dans les apprentissages. Capacités motrices moyennes mais peu de représentations de l'espace.
Dylan H		Apprenti lecteur qui met du sens. Il manque d'assurance et s'exprime peu. Ces capacités motrices sont bonnes.

---

<sup>2</sup> PHILIP. C. Handicap mental et psychique ou troubles importants des fonctions cognitives ? In Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques Scérén 2011

Lauryne		<p>Lectrice qui comprend. Grande lenteur dans les apprentissages.</p> <p>Des difficultés à exprimer ses émotions.</p> <p>Schéma corporel en cours de construction.</p> <p>Grande difficultés à se repérer dans l'espace et le temps.</p> <p><b>Suivi SESSAD</b></p>
Typhaine	5ème	<p>Des difficultés de lecture mais une bonne compréhension. A l'aise à l'oral mais des problèmes de mémorisation des stratégies sur le long terme.</p> <p>Très bonnes capacités motrices.</p>
Océane		<p>Lectrice mais ne met pas de sens. Fonctionne par automatisme dans les apprentissages.</p> <p>Introvertie, elle s'exprime peu à l'oral.</p> <p>Quelques difficultés de coordination et surtout de tonicité. Peu à l'aise avec son corps.</p>
Maxime		<p>Non lecteur qui met du sens mais ne décode pas.</p> <p>Comportement immature et des difficultés d'attention.</p> <p>Peu de conscience de ses limites et du danger.</p> <p>Ses capacités motrices sont moyennes.</p>
Mandy	4ème	<p>Lectrice mais des difficultés de compréhension.</p> <p>Elle s'exprime mais craint le regard des autres.</p> <p>Pas de problèmes de motricité mais une image négative de son corps.</p> <p>En refus de l'activité physique. <b>Absentéiste.</b></p>
Dylan W		<p>Lecteur qui comprend.</p> <p>Comportement immature, des problèmes d'attention et de mémorisation.</p> <p>Bonnes capacités physiques.</p>
Gaëtan		<p>Lecteur mais qui ne met pas de sens.</p> <p>De grosses difficultés psychomotrices. Le schéma corporel n'est pas achevé.</p> <p>Elève angoissé qui a des difficultés à s'adapter à des situations nouvelles.</p>
Yannick	3ème	<p>Lecteur comprenant.</p> <p>Très introverti mais conscient de ses difficultés de communication.</p> <p>Capacités motrices moyennes mais qui ont progressé au cours des 4 années au collège.</p> <p><b>Prise en charge éducatif IMP 1 h par semaine</b></p>
Bérengère		<p>Lectrice lente qui fait peu de sens.</p> <p>Communication spontanée. Elle mémorise sur le court terme.</p> <p>Elle aime l'activité physique. Bonnes capacités motrices.</p>
Sébastien		<p>Apprenti lecteur qui met du sens. Très lent dans les apprentissages.</p> <p>Parfois en refus des règles scolaires. Influençable.</p> <p>Bonnes capacités motrices.</p> <p><b>Orientation en IMPRO en milieu d'année.</b></p>

## b. Des aménagements et des parcours multiples

L'ULIS, s'est imposée en quelques années comme un élément dynamique et fédérateur de l'établissement. De nombreux projets sont menés par la coordonnatrice impliquant différents collègues. Des inclusions collectives ont lieu en espagnol, allemand, anglais, mathématiques, français, histoire, au CDI et en EPS (1H15 hebdomadaire).

Les parcours des élèves sont multiples:

La provenance : Ils proviennent majoritairement de CLIS, mais Lauryne et Yannick, viennent d'IME et Mandy est arrivée cette année de l'ULIS d'Auby.

Les départs : Samuel a été réorienté en SEGPA fin octobre et Sébastien a quitté le dispositif en janvier pour un IMPRO.

Les suivis extérieurs : Dylan H et Dylan W en orthophonie, Lauryne en SESSAD, Yannick en IME et Bérengère par l'AFA de Douai.

Les inclusions individuelles : Tous les élèves sont inclus en EPS (2 à 3 H). Tiphaine est incluse en cours d'histoire en classe ordinaire et en cours de mathématiques en 5<sup>ème</sup> SEGPA. Yannick et Bérengère en anglais et en ateliers en 3<sup>ème</sup> SEGPA. Yannick suit les cours de mathématiques et de PSE en 3<sup>ème</sup> SEGPA.

Difficile donc, de généraliser les besoins des élèves de l'ULIS. Il me faut cependant, en tant que coordonnatrice EPS, trouver un fonctionnement d'inclusions et d'interventions en groupe pour permettre des adaptations particulières.

## c. Le projet ULIS et ses objectifs

J'ai la chance de pouvoir m'appuyer sur un projet ULIS. Celui-ci regroupe en autre: les profils des élèves, l'analyse de besoins du groupe et de chaque élève, les compétences transversales et disciplinaires visées pour l'année. Il est essentiel pour la cohérence de nos interventions. Il suffit de d'étudier l'emploi du temps des élèves (inclusion dans des groupes différents, interventions de professeurs au sein de l'ULIS, apprentissages en petit groupes, sorties...) pour se rendre compte de la nécessité d'un lien. Les élèves, comme tous les autres collégiens, doivent « jongler » avec différents cadres disciplinaires. Ils ont besoin, plus que les autres, de stabilité et de cohérence, afin de se construire une identité d'élève du collège. Se placer dans un projet global, d'évolution de l'élève, en partenariat avec les autres référents de l'élève : Voilà ce qui me plaît dans le travail en ULIS !

Je retiendrai du projet ULIS, ces deux compétences :

Compétence disciplinaire :

- Acquisition de compétences langagières permettant de comprendre et de se faire comprendre.

Moyens : Situations pédagogiques qui ont du sens aux yeux des élèves, qui permettent de trouver leur place dans un échange avec l'autre et de s'affirmer.

Compétence transversale :

- Acquisition de l'autonomie, de l'exigence envers soi même.

Moyens : situations pédagogiques permettant à l'élève de réfléchir sur ce qu'il est en train de faire ou sur ce qu'il a fait.

Ma démarche a été de partir des objectifs communs des élèves pour progressivement, m'approcher des besoins plus particuliers.

## 2. Le fonctionnement de l'EPS au vu des besoins identifiés

### a. Besoins éducatifs et formulation des objectifs prioritaires retenus pour le groupe ULIS en EPS

La recherche d'autonomie est, pour moi, une préoccupation permanente pour assurer la scolarité partagée et le bien-être des élèves porteurs de TFC. Elle participe à l'acquisition du socle commun.

L'autonomie s'exprime à plusieurs niveaux<sup>3</sup>

L'autonomie physique :

Au niveau des gestes quotidiens (habillage dans les vestiaires.)

Dans la gestion de l'activité physique (Echauffement, écoute de son corps)

Dans l'organisation de la séance (gestion matérielle)

---

<sup>3</sup> Chantal BLACHE Aider à l'acquisition de l'autonomie In Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques, Scérén 2010

### L'autonomie intellectuelle :

Par la construction de projets d'apprentissages sollicitant des choix de l'élève et la mise en place des moyens pour y arriver (gestion matérielle, de temps, d'intensité de l'effort...)

### L'autonomie affective et relationnelle.

L'autonomie peut paradoxalement passer par la sollicitation d'aide (élève, AVS ou enseignant). Les relations construites avec l'élève pour l'aider à s'organiser et faire des choix ont pour vocation de disparaître progressivement, ou tout au moins, de s'atténuer. Les interactions avec les autres élèves peuvent être un appui mais ne doivent pas se construire à sens unique. Il faut rechercher un équilibre et favoriser l'échange entre les élèves.

J'ai identifié quatre besoins éducatifs prioritaires pour le groupe ULIS liés à l'autonomie:

Besoins éducatifs prioritaires pour le groupe ULIS en EPS	Adaptations
<u>Besoin de communication</u> : Les élèves TFC rencontrent des difficultés orales qui sont encore plus évidentes quand ils doivent s'exprimer en groupe: inhibition, manque d'estime de soi, manque d'assurance, pauvreté du vocabulaire.	Utiliser un vocabulaire simple et construire avec l'élève du sens lui permettant de relier ce vocabulaire à sa pratique vécue.
<u>Besoin de temps pour apprendre</u> : La lenteur d'apprentissage me semble être un trait commun fort chez les élèves de l'ULIS.	S'adapter aux rythmes différents de l'élève pour fixer des objectifs sur le long terme.  Baliser les progrès notamment en décomposant les étapes qui permettent d'atteindre l'objectif fixé afin de conserver la motivation de l'élève.
<u>Besoin de prendre des repères dans l'espace et le temps</u> Rendre ses repérages accessibles implique la mise en place d'un cadre rassurant et stable dans lequel on ne modifie que quelques paramètres.	Stabiliser l'espace qui est très mouvant en EPS. Rendre visible matériellement les lieux associés à tel ou tel type d'apprentissage. Garder de la souplesse quand au rythme de la séance. S'adapter à une fatigabilité ou une implication particulière de l'élève.
<u>Besoin de donner du sens à ses apprentissages</u> . En effet, les difficultés d'abstraction des élèves imposent de replacer leurs actions dans un apprentissage plus global.	Privilégier le passage par l'image et la démonstration.  La verbalisation incite ensuite l'élève à faire le lien avec sa propre expérience motrice.  Recontextualiser régulièrement les apprentissages. Les placer dans une progression plus large permettra à l'élève de s'inscrire dans un projet d'apprentissage.

### Objectifs retenus dans le projet ULIS en inclusion collective EPS

Contrôler son appréhension dans des situations nouvelles ou difficiles.

Fournir des efforts variés et adaptés.

Identifier les principaux critères de réussite de l'action motrice.

Adapter son activité motrice aux consignes données.

S'auto-évaluer et prendre conscience de ses progrès.

#### b. Fonctionnement EPS : Les inclusions

Nous avons vu que tous les élèves bénéficiaient d'une inclusion EPS dès le début de la 6<sup>ème</sup>. Le choix des classes se fait en fonction de règles que nous nous sommes posées, des contraintes liées au fonctionnement du collège et reste toujours modulable.

- Les élèves sont inclus **par classe d'âge**.

- L'inclusion est « **collective** » : en groupe de deux ou trois. Ce choix permet de ne pas isoler l'élève, ce qui risquerait de le stigmatiser, du moins dans un premier temps.

- Le choix de la classe dépend :

- Du **climat de classe**. Les élèves initialement inclus en 5<sup>ème</sup> 1, ont finalement changé de classe, pour le deuxième cycle, car le climat de classe difficile ne permettait pas à l'enseignante d'être disponible pour répondre aux besoins des trois élèves. En revanche, le cycle de badminton en 5<sup>ème</sup> 3 a été positif.
- Des **autres inclusions** ou projets menés par l'élève. Yannick, par exemple, est inclus en atelier et mathématique en 3<sup>ème</sup> SEGPA et donc en EPS avec cette même classe.

Aux contraintes d'emplois du temps des classes et des élèves, s'ajoutent en EPS les **programmations d'activités**. Les élèves suivent la programmation de leur classe d'inclusion. En début d'année, nous sommes vigilants à mettre sur le créneau d'EPS avec inclusion, des activités facilitantes pour les élèves porteurs de TFC : le caractère individuel des activités est privilégié ainsi que les activités préparées en groupe ULIS.

A partir de la 4<sup>ème</sup>, les activités collectives peuvent être introduites selon le degré d'autonomie de l'élève et de ses difficultés spatiales temporelles.

Les limites de fonctionnement nous amènent à repenser certaines inclusions : Nous nous autorisons à modifier ou même supprimer certains cycles si l'inclusion s'avère trop difficile pour permettre à l'élève de progresser.

Nous sommes sur une base de 1H15 d'EPS en groupe ULIS et 2 ou 3 heures en inclusion. Là encore, des adaptations sont possibles : A sa demande, Yannick a rejoint la classe de 3<sup>ème</sup> S pour deux heures supplémentaires en EPS. Son niveau en mathématiques et en français le lui permettait et son besoin de créer des liens sociaux et de communiquer en groupe justifiait cet allongement de l'inclusion EPS. Il a gagné en assurance et s'exprime plus volontiers dans sa classe de référence.

Les inclusions sont donc pensées comme élément d'un dispositif plus large permettant à l'élève de vivre le collège avec les autres élèves, d'être un collégien.

**Une limite** m'est pourtant apparue dans la qualité de ce que vivaient les élèves lors de leur inclusion, malgré toutes les précautions développées précédemment.

J'ai observé que les élèves en situation de handicap avaient tendance par mimétisme à « disparaître » dans la classe. Même si l'apprentissage passe par l'imitation, les besoins que j'ai identifiés comme prioritaires me poussent à revoir mon rôle d'enseignant pour permettre une réelle appropriation du savoir par l'élève. J'ai mis en place des adaptations matérielles, des simplifications de consignes et des tutorats pour rendre accessibles les compétences travaillées au sein de mes cours. J'ai agi comme pour mes élèves en difficulté mais en évitant certaines tâches, qui ne me semblaient pas à leur portée, comme le fait d'évaluer ses propres capacités et faire un projet d'action. Dylan, par exemple, en inclusion 6<sup>ème</sup> 2, doué en course à pieds à intégrer un groupe de niveau (basés sur un test de calcul de la Vitesse Maximale Aérobie) et a suivi le projet d'un autre élève que j'avais responsabilisé pour cela. Ces choix font partie des compétences à développer en EPS et de l'accès à l'autonomie. Comment les rendre accessibles à Dylan ? Les élèves vivent l'activité mais, je ne les sollicite pas suffisamment dans les choix et la mise en place de procédure d'apprentissage. Le guidage que j'ai mis en place permet de garantir une sécurité affective de l'élève mais ne le rend pas suffisamment acteur. Etre inclus dans le groupe ne veut pas dire suivre le groupe mais bien participer à sa dynamique.

Il me manquait donc des outils, pour guider l'élève dans un apprentissage actif.

### c. Un regroupement ULIS en EPS

Le travail avec le groupe ULIS sur un créneau EPS, inscrit dans leur emploi du temps, m'a été précieux pour avancer sur la façon de rendre plus autonome l'élève dans son travail.

Ce regroupement est l'occasion d'intervenir de façon plus personnalisée sur des problèmes moteurs particuliers.

J'ai par exemple, mis en place pour Gaëtan, des situations d'échauffement et des ateliers individualisés permettant de renforcer sa tonicité et de répondre à ses besoins de construction de schéma corporel.

Le petit groupe permet une proximité avec l'élève, et peut être, l'occasion d'échanges spontanés : leurs ressentis vis à vis de leur pratique, ce qu'ils vivent en inclusion. Les filles de 4<sup>ème</sup> m'ont fait part de leur malaise en vestiaire collectif

- « *Les filles me regardent bizarrement quand je m'habille.*

- *Et vous, comment les regardez-vous ? Leur avez-vous dit que cela vous gênait ? »*

Cela nous a permis, ensemble, de mettre des mots sur leurs difficultés à accepter le regard des autres et d'y apporter des solutions. *J'ai pris du temps en début de cours, avec les filles, en accord avec élèves d'ULIS pour parler de leur pudeur.* » Un dialogue s'en est suivi et une médiation s'est ouverte.

Le créneau ULIS donne aux élèves le temps d'acquérir les différentes règles de fonctionnement spécifiques aux séances d'EPS. Elle leur permet d'assimiler des routines d'échauffement. Certain prendrons même la responsabilité de l'échauffement. Les élèves « suiveurs », ont alors la possibilité de tenir des rôles de « meneurs ». Ces compétences facilitent ensuite l'adaptation au travail en inclusion.

J'ai choisi de diviser l'année en deux cycles longs, pour permettre à mes élèves d'avoir un temps suffisant d'assimilation. Je privilégie les APSA individuelles.

**La gymnastique** aborde la motricité, avec de grandes possibilités d'aménagements matériels. Cela permet de différencier les apprentissages et de contribuer au développement du schéma corporel parfois inachevé. En petit groupe et avec l'aide d'un AVSco, il est plus facile d'accepter d'entrer dans des situations motrices inhabituelles. Et cela permet, si les conditions sont réunies, de développer une image et estime de soi dans un climat sécurisant.

**L'escalade** apporte aux élèves un contenu sur les techniques d'assurage long à intégrer mais, propice à une inclusion réussie dans cette activité programmée en 6<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> dans notre établissement. Cette activité sollicite l'autonomie des élèves. Ils travaillent en partenariat. Ils sont donc responsables les uns des autres et ils en prennent conscience. Mais cela demande, au départ, un encadrement par l'adulte. La présence de l'AVSco et le petit effectif me permettent d'accompagner les élèves vers l'autonomie en toute sécurité.

Les activités sont programmées pour l'année mais je me garde la possibilité d'adapter la séance pour répondre à des événements et à des besoins particuliers.

Prenons pour exemple : le CROSS par équipe du collège. Cet événement demande une préparation particulière, le créneau ULIS peut être alors l'occasion d'un repérage du parcours. Autre exemple : Mandy et Dylan, inclus en 4<sup>ème</sup> 1 pour un cycle de gymnastique ont émis le souhait de préparer l'enchaînement d'évaluation qu'ils devaient présenter devant la classe. J'ai donc consacré deux séances pour perfectionner leur enchaînement et le tester devant le groupe ULIS. Cela a permis de mettre en confiance Dylan W., mais surtout de rassurer Mandy très sensible au regard des autres et en refus de l'EPS en début d'année.

Cette souplesse d'intervention et la proximité avec les élèves, créent les conditions favorables, d'un apprentissage plus actif impliquant davantage l'élève.

### 3. Illustration : Lauryne et Yannick

J'ai exposé les besoins collectifs pour le groupe ULIS et le dispositif EPS qui en découle. Je vais maintenant m'attacher à illustrer, à travers deux exemples, les adaptations mises en place pour répondre aux besoins plus particuliers des élèves. *Loi 2005* : « *l'Etat met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés* ». Encore faut-il justifier les adaptations au regard des besoins de l'élève ?

#### a. Lauryne

##### Profil EPS :

Lauryne a 12 ans et était scolarisée, l'année dernière, en IME avec une inclusion complète en CE1. Ses capacités de lecture lui permettraient d'intégrer une 6<sup>ème</sup> SEGPA. Mais sa lenteur et ses difficultés de communication et de repérage spatio-temporels nécessitent un cadre rassurant et une première année, au moins, dans le dispositif ULIS.

Malgré de grosses difficultés au niveau psychomoteur, Lauryne a une appétence pour les apprentissages moteurs. Elle est persévérante dans l'effort physique et n'identifie pas toujours le risque au vu de ses possibilités.

Lauryne communique peu ou par « à-coup », ne verbalise pas ses émotions ou le fait d'un seul coup : elle peut parler fort, vite, en bougeant le corps et de façon plus ou moins compréhensible.

Elle peut avoir peur de certaines situations, mais veut les dépasser.

Elle ne sait pas nager et est angoissée à l'idée d'aller à la piscine.

<b>Besoin de donner du sens à ses apprentissages</b>	Prendre conscience de ses possibilités et de ses moyens d'action.
<b>Besoin de prendre des repères dans l'espace et le temps</b>	Se repérer dans les différents espaces d'apprentissage.
<b>Besoin de temps pour apprendre</b>	Rallonger progressivement le temps d'effort mais savoir aussi s'arrêter.
<b>Besoin de communication</b>	Verbaliser ses émotions et ses peurs. Construire un vocabulaire signifiant du corps.
<b>Besoin de savoir nager</b>	Se familiariser avec le milieu aquatique.

### Adaptations

- Fixer des routines de travail permettant des repères spatiaux temporels rassurants et baliser l'espace. (Plots de couleur, tapis..).
- Situer son niveau de réalisation et les tâches à sa portée. Aménagement du milieu en gymnastique pour rassurer Lauryne et lui permettre de réussir les actions de rouler, sauter se renverser.
- Mise en place d'un projet natation avec un allongement du cycle piscine. Lauryne sera préparée à l'activité par le visionnage d'une vidéo d'un autre élève débutant et la clarification des objectifs avant le cycle piscine en classe ULIS.
- Faire correspondre un vocabulaire simple à une expérience motrice. Permettre à Lauryne de prendre des informations sur son action afin d'affiner sa représentation du corps. Travail en comparaison en gymnastique : corps tendu/groupé ; mou/tonique ; rouler doucement/vite.
- Travail en petit groupe affectivement sécurisant.
- Adapter le temps d'effort selon les demandes de Lauryne. En natation, Lauryne finit sa séance 10 minutes avant les autres car elle se fatigue, elle a froid et met plus de temps dans les vestiaires. La présence de l'AVS permet cette adaptation.

### Adaptation de la programmation

Activités individuelles en inclusion 6<sup>ème</sup> 2 : course, escalade.

Activités préparées en groupe ULIS : gymnastique, escalade.

Cycle de natation doublé pour permettre une familiarisation en 6<sup>ème</sup> 2 puis 6<sup>ème</sup> SEGPA.

b. Yannick

Profil EPS:

Yannick a 16 ans. Il est arrivé en classe de cinquième en provenance d'un IMP et a passé trois années au collège de Lallaing. C'est un élève calme, appliqué et introverti. Au niveau des qualités physique, il a un léger surpoids mais une bonne tonicité et pas de problèmes de coordination. Il s'exprime très peu à l'oral et est conscient de ses difficultés de communication. Il est lecteur et passe le CFG en troisième avec un 1/3 temps pour la compréhension des consignes. Il a des difficultés à identifier le but et planifier son travail. Yannick était, jusque l'année dernière, souvent absent. Mais, son évolution en classe de 3ème est remarquable. Il est présent, très motivé par son projet professionnel (magasinier ou mécanicien) et par ses stages en entreprise. Il a pris de l'assurance. Son inclusion en 3<sup>ème</sup> SEGPA est passée à 17h sur 28h de présence au collège. Son niveau lui aurait permis un passage complet en SEGPA, mais, à sa demande, il a conservé le suivi individualisé en ULIS.

<b>Besoin de prendre confiance en lui</b>	Prendre des responsabilités en groupe. Tenir des rôles sociaux au sein de la classe.
<b>Besoin de s'exprimer en groupe.</b>	Répondre à des questions simples de façon complète. Travailler en coopération avec d'autres élèves.
<b>Besoin de s'organiser pour atteindre un but.</b>	Clarifier le but et les procédures d'apprentissage en verbalisant.

Adaptations

- Yannick s'applique à progresser et a construit des habiletés dans différentes activités qui lui permettent d'être mis en avant au sein de sa classe. Il a vécu d'autres activités que les élèves de SEGPA car il était inclus en 4<sup>ème</sup> ordinaire, l'année dernière. Cela lui donne une « avance », notamment en Volley Ball où il a construit la technique de passe haute. Je le prends donc en exemple en démonstration et le sollicite sur sa connaissance des règles.

- Donner la responsabilité d'élève « référent » des plus jeunes en groupe ULIS. Dans l'activité escalade, il est autonome au niveau de l'assurage en moulinette et je le place en « coach » pour expliquer les techniques aux élèves débutants.

Adaptation de la programmation

Groupe ULIS : gymnastique et escalade

Inclusion en 3<sup>ème</sup> SEGPA 2H puis à partir de janvier 4H (à la demande de Yannick) : Badminton, Volleyball, Escalade, Acrosport, Gymnastique, Boxe, Course d'Orientation, Football.

En conclusion de cette première partie, il me semblait important de replacer l'élève dans un fonctionnement plus global de l'Ecole, l'ULIS, l'EPS. J'ai identifié des besoins pour mes élèves et notamment une priorité à l'autonomie et à la communication. J'ai constaté la place importante de l'imitation dans l'apprentissage de mes élèves. Je m'interroge sur la qualité du rôle de l'enseignant, médiateur entre les élèves et le savoir. Je présenterai, dans ma deuxième partie, un outil d'auto-évaluation et de co-évaluation mis en place lors du regroupement EPS du groupe ULIS.

## **II. Elaboration d'un outil d'autoévaluation pour aider l'élève à choisir**

Pour rendre l'élève acteur de ses apprentissages, il faut qu'il connaisse ses capacités et les replace dans une progression. Il faut lui permettre de se décentrer de l'action afin d'identifier ses processus d'apprentissage. La comparaison avec ce que font les autres élèves peut être positive si elle est conscientisée. Au cours de mon année de formation, je me suis intéressée aux processus cognitifs et à l'éclairage des théories cognitives.

### **1. Apport théorique de Britt Mary BARTH**

Les travaux de Britt Mary BARTH<sup>4</sup> nous interrogent sur le guidage de l'enseignant. Respecte-t-il la sécurité psychologique de l'enfant et sa liberté intellectuelle ? Ces questionnements rejoignent, tout à fait, mes préoccupations : Comment conserver la sécurité affective de mes élèves fragiles, tout en les amenant à faire des choix et à se mettre en « risque » d'apprendre ?

Intéressons-nous à Dylan. Inclus en 4<sup>ème</sup>1, il a vécu un cycle de demi fond avec un tuteur élève dont il a suivi les choix. Dylan aurait-il été capable de s'organiser seul, pour tester trois rythmes de course différents, prendre ses propres repères pour se lancer sur un projet de course 4 x 4 minutes (évaluation 4<sup>ème</sup>) ? Cela me paraît difficile au vu de ses difficultés de repérage dans l'espace et le temps. Le mettre dans cette situation, l'aurait mis en échec. Mais ne pas s'y confronter, l'empêche de prendre conscience de ses possibilités.

---

<sup>4</sup> Britt-Mary BARTH Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension 2003

Il n'est donc pas mis réellement en situation, ce qui l'empêche de prendre conscience des liens qui existent entre l'intensité de l'effort, le temps de course et l'essoufflement. Mettre l'élève en situation de choix, nécessite d'identifier les choix qui lui sont accessibles et proches de sa Zone Proximale de Développement.<sup>5</sup> Il me faut donc identifier des « sous-objectifs » pour avancer au bon rythme avec mes élèves.

### **L'abstraction en EPS.**

En EPS, la nécessité d'abstraction me paraît essentielle pour préparer l'élève à la gestion de sa vie physique. Il doit apprendre à évaluer ses capacités physiques en fonction de la situation et de son ressenti. La projection sur le moyen ou long terme nécessite une aide pour les élèves TFC. Et il doit également, au collège, prendre du recul sur sa pratique pour se fixer des objectifs à sa portée. Le programme de 3<sup>ème</sup> vise l'élaboration de projet d'action de plus en plus précis, tant en course qu'en sports collectifs.

Cependant, il faut éviter certaines dérives. Ne pas trop verbaliser. Privilégier le temps d'implication motrice au temps de parole. D'après D.DELIGNIERE<sup>6</sup>, « *les processus moteurs ne font pas tous appel à une prise de conscience nécessaire et il faut éviter les dérives qui consisteraient à focaliser toute l'attention sur la formulation de règles d'actions.* » Si la phase d'expression me paraît essentielle, il ne faut surtout pas oublier l'expérimentation corporelle qui est primordiale dans ma matière.

L'entrée dans l'activité physique demande une étape émotionnelle mais rapidement, la verbalisation doit aider l'élève à faire le lien entre ses actions, le milieu et les effets obtenus en fonction du but à atteindre. Le vocabulaire lié au corps doit pour cela être significatif et donc en lien avec son expérience propre.

Le but à atteindre doit être significatif pour l'élève. S'il est appris sans sens, il est difficilement ré-investissable.

Britt Mary BARTH propose dans Le savoir en construction une grille socio-cognitive de médiation. (Annexe 1) Celle-ci formalise cinq étapes en interaction, correspondant aux conditions qui affectent le processus enseigner/apprendre. J'ai utilisé cette grille pour analyser un outil que j'ai mis en place lors des regroupements ULIS en gymnastique, afin d'amener les élèves à donner du sens à leurs apprentissages.

---

<sup>5</sup> VYGOTSKI L.S Pensée et langage, Edition sociale, Paris,1985

<sup>6</sup> Didier DELIGNIERE Apprentissage moteur et verbalisation. Echanges et Controverses,4,29-42,1991

Je choisis donc de suivre ces étapes pour présenter cet outil et analyser le type de médiation que j'ai mis en place.

## 2. Construction d'un outil pour rendre le savoir plus accessible en gymnastique

### a. Rendre le savoir accessible : choisir une forme appropriée pour définir le savoir à enseigner

La gymnastique est une activité de reproduction de forme qui peut être considérée comme fermée (J.P FAMOSE<sup>7</sup>). En effet, l'environnement est stable et l'élève doit adapter sa motricité aux contraintes matérielles pour réaliser des actions de plus en plus complexes (hauteur, rotations, amplitude).

Construire le savoir en gymnastique nécessite d'identifier des critères de réalisation des actions motrices (Comment faire une roulade avant ?), mais également d'y associer ses propres possibilités corporelles (Suis-je capable de réaliser une roulade avant sur le sol ?).

Je vais donc identifier pour mes élèves un savoir-faire à leur portée. Mais également des savoirs-être qui seront liés à la connaissance de leurs possibilités et à l'identification du risque.

Dans le programme du collège, le Niveau 1 en gymnastique :

*Dans le respect des règles de sécurité, sur un parcours multi agrès, présenter un ensemble d'éléments gymniques simples maîtrisés, combinés ou non, illustrant les actions «tourner, se renverser». Aider un camarade à réaliser un élément simple. Observer et apprécier les prestations à partir de critères simples.*

J'ai réduit les exigences des programmes pour ne m'attacher qu'aux exercices au **sol**, tout en aménageant au maximum le milieu (contre-haut, tapis, trampolines, pentes.) J'ai ciblé les actions: **rouler, se renverser et sauter**. Les sauts me permettent, grâce à un atelier en mini trampoline de fixer des **postures de base : tendu, groupé, écart**.

Les difficultés des élèves m'obligent à identifier très précisément le savoir à enseigner et à en retirer l'essentiel afin de le rendre lisible.

Pour chaque verbe, j'ai identifié, avec les élèves, deux critères de réalisation:

---

<sup>7</sup> J.P. FAMOSE Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information. Dossier EPSn°1, ed Revue EPS 1983

**ROULER :** Poser la tête entre les mains

Rester groupé en tournant

**SE RENVERSER :** Garder les bras tendus

Se grandir

**SAUTER :** Tenir la position en l'air

Etre stable à la réception

J'ai identifié, pour les **trois verbes d'action**, **6 niveaux de maîtrise** qui dépendent du milieu matériel.

**La réussite** est déterminée par le maintien de la position groupée en mouvement, puis, par la stabilisation de la posture d'arrivée quel que soit le niveau de réalisation.

D'où l'importance, en début de cycle, de donner des repères sur les **postures de bases** et sur la tonicité permettant le maintien de la posture: Lors d'exercices d'échauffement et de prise de conscience du corps sur des postures statiques. Puis, lors de l'atelier, SAUTER au trampoline, où il s'agit, après une impulsion en mini trampoline, de tenir une position en l'air, avant de se réceptionner équilibré dans une zone de réception. Les positions sont validées par un observateur (AVS ou autre élève) ou par l'utilisation de la vidéo.

On construit peu à peu, les « attributs », des notions de corps tendu ou corps groupé.

Corps tendu : droit comme un bâton (qui ne se déforme pas), regarder devant (alignement de la tête), dos droit (exercices de mobilisation du bassin).

Corps groupé : menton rentré, dos rond comme une carapace (renvoi à la tonicité nécessaire au maintien de la position), jambes pliées vers soi (comparaison des différentes positions en saut groupé).

Les « attributs » des postures permettront, dans des situations de plus en plus complexes comme les roulades ou les « salti », d'identifier la réussite ou non de l'action : il reste groupé en tournant ou non. L'élève qui a clairement identifié le but (l'action et la posture d'arrivée) sera en mesure de modifier un paramètre que je lui aurais indiqué. Je peux alors centrer l'élève sur un repère temporel : la vitesse de réalisation, le moment de changement de posture... ou spatial : éloignement de la pose de main, éloignement de la zone d'arrivée...

Le savoir-faire est indissociable du savoir-être. Réaliser une roulade demande d'identifier les attributs de l'action mais aussi, de connaître ses possibilités corporelles.

Or, la construction du schéma corporel n'est pas terminée chez tous les élèves. Pour savoir s'engager en sécurité dans une activité physique inhabituelle, il faut permettre à l'élève de se situer dans les différents niveaux de réalisation. Avec les élèves TFC, se décentrer de l'action n'est pas toujours évident. Replacer son action dans une progression identifiée doit permettre de donner du sens au « risque » pris.

Je rechercherai donc un « savoir choisir » chez mes élèves. Choisir des ateliers à travailler et des éléments à enchaîner, en fonction de ses capacités.

Pour des raisons de sécurité, ce choix sera dirigé au début du cycle et l'élève est progressivement responsabilisé. La pratique de la gymnastique demande d'identifier les risques objectifs, tout en acceptant d'entrer dans des situations qui présentent un risque subjectif, car inhabituel.

Le cycle de gymnastique se décompose en 3 périodes de 6 séances.

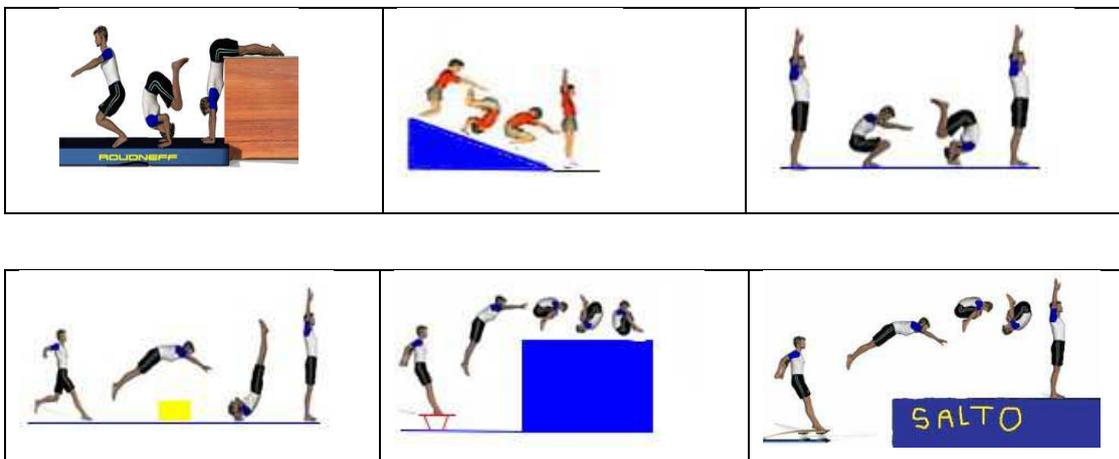
<u>Première période</u>	Mise en place de routines d'échauffement. Règles d'utilisation du matériel et de circulation dans la salle. Mise en place d'un vocabulaire lié au corps (positions et actions) Evaluation des besoins (surtout pour les 4 élèves de 6èmes, qui découvrent). Séances autour d'un verbe d'action. Aménagement varié. Les ateliers sont choisis par l'enseignant pour chaque élève.
<i>Enchaînement 1</i>	<i>Enchaînement, synchronisé avec son binôme, de trois roulades en avant sur trois rythmes et aménagements différents : Pente, sol, tapis.</i>
<u>Deuxième période</u>	Responsabilisation en échauffement. Plusieurs actions sont travaillées sur une séance. Circuit verbe et mini trampoline. Utilisation de la vidéo (tablette) pour identifier les postures en action.
<i>Enchaînement 2</i>	<i>Enchaînement individuel sur trois éléments choisis parmi des éléments sur fiches cartonnées.</i>
<u>Troisième période</u>	Fiches d'autoévaluation à valider avec son binôme. Gestion des ateliers en contrat prof/ élève. Gestion du matériel avec le binôme. <b>ROULER - SAUTER- SE RENVERSER</b>
<i>Enchaînement 3</i>	<i>Un enchaînement individuel, composé au minimum de trois cartes de couleurs différentes (une couleur par verbe d'action) et terminé par un saut au trampoline. Selon l'âge et le niveau des élèves, le nombre d'éléments au maximum de cinq, est imposé. Les éléments sont choisis par l'élève.</i>

b. Exprimer le savoir dans des formes concrètes

La mise en place lors de la dernière période d'une fiche d'auto-évaluation et de co-évaluation (Annexe 2) a pour but de rendre concret la démarche d'apprentissage de l'élève. Celui-ci est impliqué, progressivement, dans le choix des ateliers à travailler et il peut voir l'évolution de son niveau de réalisation.

Ces fiches remplissent plusieurs critères:

- **Une lisibilité claire** pour l'élève, permettant des choix rapides. Les ateliers sont présentés avec très peu des consignes écrites mais par des images, représentant le corps en détail ou par des photos des élèves.



- **Une auto-évaluation** en terme de réussite et de ressenti pour que l'élève puisse se situer dans un niveau de réalisation, et par la suite, qu'il puisse constater sa progression.

La fiche présente les 6 ateliers « étapes » permettant de réaliser un verbe d'action dans un milieu aménagé.

Je pointe en début de séance les ateliers « à travailler » en contrat avec l'élève. Celui-ci, s'organisera ensuite au niveau du matériel, de l'ordre des ateliers et du temps qu'il y passera.

Il validera son travail en remplissant le visage schématique de la façon suivante :

			
J'ai peur !	Je ne sais pas faire	je sais presque le faire	Je sais faire

Lors des séances suivantes, il pourra revenir sur sa fiche pour changer une expression en fonction de ses progrès.

- **Une co-évaluation.** L'élève ne remplit le visage qu'après avoir réalisé deux fois l'exercice seul et l'avoir fait vérifier par son binôme. Je reviendrai, par la suite, sur la composition des binômes.

- **Une régulation de l'enseignant** qui intervient à deux niveaux.

Le premier, dans le choix des ateliers en contrat avec l'élève en début de séance.

Et le second, dans la réactivation de certaines consignes, données pendant la séance, et annotées, dans la case « Pour progresser ».

### 3. Démarche pendant la situation d'apprentissage

#### a. Engager l'apprenant dans un processus d'élaboration de sens

La mise en place de l'outil a pour but de mobiliser l'élève dans une élaboration de sens. La motivation intrinsèque est nécessaire à l'engagement de l'apprenant. Nous avons vu que mes élèves, ont en général, une appétence pour les apprentissages. Les fiches permettront-elle de maintenir cette motivation initiale et de la centrer sur une plus grande autonomie d'apprentissage ? Pour cela, les choix d'ateliers doivent être à la portée des élèves et ils doivent l'appréhender ainsi. D'autre part, la réussite ou l'échec des situations ne doivent pas être vécues comme définitives, mais comme un point de départ d'une progression. La fiche est donc un support à une médiation entre l'élève et moi.

Lors du pointage, le dialogue s'ouvre avec l'élève : je propose et il peut émettre une crainte ou une envie de faire plus. Un contrat est alors passé. Progressivement, je laisse à l'élève la liberté du choix des ateliers et je valide ou négocie. Ces échanges ont permis de réajuster certaines représentations : Benjamin voulait commencer par le salto avant, alors qu'il ne maîtrise pas encore la rotation au sol. J'ai donc pointé les ateliers à sa portée en les inscrivant dans une progression : « *Il faut que tu saches contrôler ta roulade, pour y mettre ensuite de la vitesse.* » Cela lui semblait facile mais il n'a pas validé les ateliers 3 et 4 et a compris qu'il devait encore rester sur ces ateliers pour contrôler sa rotation.

Océane, sous-estimait ses capacités. Elle ne se sentait pas capable de réussir certains exercices que je lui proposais. J'ai donc pointé des ateliers simples pour la mettre en confiance. Le contrat était : « *tu commences par le 1 et 2 puis, si tu réussis, tu essayeras le 3.* »

Enfin, Tiphaine et Yannick, très à l'aise en gymnastique, avaient pour contrat de remplir la fiche en commençant par les éléments simples pour s'échauffer. Remplir l'intégralité de la fiche a été pour eux une grande motivation et source de satisfaction.

La quantité d'ateliers et leurs difficultés sont à chaque fois revues avec chaque élève. Au fil des séances, j'ai de moins en moins la nécessité de préciser les contrats. Les élèves le font d'eux-mêmes. Ils s'engagent dans un projet d'apprentissage, deviennent alors acteurs de leurs séances. Ainsi, je peux passer plus de temps sur les actions motrices et appuyer certains critères de réalisation.

Les repères spatiaux fixes qui avaient rassurés les élèves en début de cycle ont été remplacés par des « repères de procédures » :

« Je choisis, j'installe (avec ou sans aide de l'adulte) et je m'entraîne. Si je réussis ou si je me lasse, je peux changer d'atelier. »

Se placer dans une progression, permet à l'élève de relativiser l'échec :

« Je ne sais pas faire le 2 mais je sais faire le 1. »

b. Guider le processus de co-construction de sens

La négociation des ateliers de la séance permet à l'élève une meilleure conscience de ses capacités.

Par exemple, Lauryne, sur le premier enchaînement réalisait les trois roulades avant en déviant car elle n'acceptait pas la rotation. Elle ne comprenait pas « *pourquoi ça ne va pas droit* ». Elle a été capable en fin de cycle, de contrôler sa vitesse, maintenir la position enroulée sur une pente et réaliser sa roulade. Mais elle ne sait pas encore réaliser cette même action au sol. Et grâce au symbole qu'elle a rempli, je sais qu'elle en est consciente. Je peux alors la questionner sur les moyens à mettre en œuvre :

« - *Pourquoi mets-tu un sourire sur la pente et pas au sol ?*

- *Parce que je ne me relève pas.*

- *Pourquoi ?*

- *Je ne vais pas assez vite. »*

Grace à ce bref échange, Lauryne clarifie ses intentions. Et je peux ainsi les prendre en compte pour mieux la guider.

Le passage par la fiche l'aide à se décentrer de l'action et à dépasser l'expression spontanée. L'auto-évaluation permet de pointer les progrès et verbaliser les difficultés. *Pourquoi, tu ne réussis pas ?* Je peux alors réorienter l'élève sur les critères identifiés en groupe : « Rester en boule et poser la tête entre les mains ». Ou alors, centrer l'élève sur une variable du mouvement : « Essaie de ralentir ou, au contraire, accélère ! » Cette consigne annotée dans la case « Pour progresser » peut être réactivée la séance suivante.

La fiche me permet d'intervenir plus clairement et plus individuellement sur les processus d'apprentissage des élèves. Et j'ai été agréablement surprise de la richesse des échanges entre binômes ? Lors de la co-évaluation. En effet la co-évaluation oblige l'élève à se centrer sur la pratique de l'autre, tout en gardant la référence de sa propre réalisation. D'après L.S VYGOTSKI, toute fonction cognitive prend forme par une interaction sociale, puis, avec le temps, elle est intériorisée par l'apprenant. Identifier chez l'autre des difficultés que j'ai résolues, me permet d'intérioriser ma compétence.

**La composition des binômes** est déterminée par le niveau d'habileté et d'affinité.

Je favorise le binôme de même niveau moteur, pour que les élèves soient confrontés aux mêmes problèmes. Ainsi, ils peuvent échanger sur ce qu'ils mettent en œuvre et cela leur permet de se décentrer de leur propre pratique : La réussite de l'un peut stimuler l'autre car elle est à sa portée. Les procédures d'apprentissage mises en place pour l'un peuvent être expérimentées par l'autre.

Océane explique à Lauryne : « *Tu ne restes pas en boule alors tu ne te relèves pas... je te montre... vas plus vite !...* »

L'expérimentation d'un binôme « asymétrique » (Un élève plus avancé aide un autre élève en difficulté motrice) s'est avérée moins concluante pour ce groupe. Mandy, adore expliquer ce qu'elle sait mais elle en profite pour ne pas se mettre, elle, en situation de construction.

Les interactions entre le binôme et l'enseignant permettent donc, à l'élève, de se décentrer de son action et de situer son niveau de réalisation dans une progression.

### **III. L'utilisation de la fiche auto-évaluation prépare-t-elle au transfert de connaissances et à la capacité d'abstraction ?**

#### **1. Le transfert de connaissance en gymnastique, les effets de l'outil**

##### **a. Le transfert : choix des éléments en situation d'enchaînement**

La capacité à choisir une difficulté en fonction de ses capacités est-elle transférable dans un autre contexte ? La connaissance de soi mobilisée dans les choix d'ateliers est mise à l'épreuve lors de la composition d'enchaînement. Les élèves ont présenté un enchaînement devant le groupe à la douzième et à la dernière séance.

A la douzième séance : J'ai demandé un enchaînement individuel sur trois éléments choisis parmi des fiches cartonnées. Les éléments ont été abordés lors des différentes séances et représentent des niveaux de difficulté dans les actions abordées. Le choix des éléments est laissé à l'élève ainsi que l'ordre. La manipulation des fiches permet de tester des ordres différents pour choisir le plus facile à réaliser.

Je devais valider les éléments pour éviter une mise en risque de l'élève, mais aucun d'entre eux ne s'est surestimé. C'était certainement pour eux une façon de ne pas se mettre en risque affectif devant le groupe. Par contre, j'ai conseillé à certains, d'augmenter la difficulté des éléments. Bérengère et Tiphaine ont suivi mon conseil : choisir des éléments plus difficiles mais Mandy m'a justifié le fait qu'elle voulait « assurer » devant les autres. Malgré sa capacité à mieux faire, il était préférable de privilégier le besoin de sécurité affective.

A la fin du cycle : Un enchaînement individuel, avec l'aide oral possible du binôme, composé au minimum de trois cartes de couleurs différentes. Une couleur par verbe d'action permet de faciliter la compréhension et le repérage pour les non-lecteurs qui peuvent alors se centrer sur ce que je veux leur apprendre : choisir un élément à ma portée. Selon l'âge et le niveau des élèves, un nombre d'éléments au maximum de cinq, était imposés.

Les choix réalisés par les élèves étaient accessibles et respectaient l'exigence des trois couleurs. La gestion du stress liée au passage devant le groupe a été contrôlée et tous ont réalisé les éléments qu'ils avaient prévus.

Le recours au binôme comme « aide mémoire » a été peu utilisé, sauf pour le cas de Dylan pour qui cela s'est avéré négatif. Il attendait que son binôme lui rappelle les éléments à réaliser alors qu'il avait su, en entraînement, enchaîner plusieurs éléments. La difficulté pour lui était davantage liée à la mémorisation qu'à la réalisation des éléments et l'aide mise en place n'a pas permis un enchaînement fluide. Il aurait fallu que je limite à trois éléments sa production. En lui permettant de passer sur deux enchaînements pour pouvoir montrer son niveau de maîtrise des éléments.

Malgré l'appréhension de passer devant les autres, les élèves ont été en réussite et avaient la satisfaction d'avoir composé eux-mêmes leur enchaînement. Il m'est difficile d'affirmer dans quelle mesure le travail en auto-évaluation a aidé les élèves dans leurs choix. Je remarque cependant, ne pas avoir été sollicitée lors de la dernière séance, alors qu'au premier passage, beaucoup d'élèves hésitaient ou me demandaient de confirmer leur choix.

b. Quels effets sur la capacité d'abstraction des élèves ?

J'ai déjà constaté que l'activité de co-évaluation permettait à l'élève de se décentrer de sa pratique.

L'identification par l'élève de sa réussite ou non dans la situation, lui permet de se situer dans un niveau de réalisation.

Yannick : *« je sais rouler vite au sol mais je ne sais pas rouler en hauteur sur l'atelier trampoline. »*

Le questionnement sur ce qu'il faut faire pour réussir le niveau supérieur peut l'aider à se centrer sur les conditions de l'action.

*« Je pousse sur mes jambes en roulade plombée mais je n'ose pas sauter en trampoline. »*

Yannick a identifié sa difficulté à créer de la vitesse lors de l'impulsion au mini trampoline. Je peux alors l'orienter sur sa posture au moment de l'impulsion.

La verbalisation, grâce à des codes verbaux identifiés par tous, a permis d'échanger sur la façon de s'y prendre pour réussir. Les élèves ont appris à rouler en repérant des paramètres permettant la réalisation de l'action dans un milieu donné. Ils n'ont pas juste appris à reproduire une forme corporelle.

Ce qui est plus visible pour l'élève est également clarifié pour l'enseignant et permet une meilleure lecture de sa façon d'apprendre.

c. Quels effets sur l'autonomie des élèves ?

Autonomie matérielle : Lors des premières séances, la gestion du matériel a mis un peu de temps à se mettre en place. Puis, progressivement, les élèves se sont organisés. Certains étaient entièrement autonomes, alors que d'autres, ont encore besoin d'être aidés par l'adulte, pour la mise en place des différents éléments. En effet, l'agencement des pentes ou tapis posent des problèmes de repérages spatiaux. Et les élèves n'identifient pas toujours la distance nécessaire entre les ateliers. L'aide de l'AVS dans la mise en place des ateliers avec les élèves a permis de gagner du temps tout en laissant l'élève s'organiser.

J'ai adapté certaines images en utilisant des photos du matériel réellement disponible dans la salle plutôt que des schémas. Ce qui a nettement aidé les élèves dans l'organisation matérielle.

Autonomie affective : L'implication dans le choix des ateliers et les contrats passés en début de séance ont permis des prises de risques progressives et accompagnées. Le fait de pouvoir intervenir sur le rythme d'apprentissage (les ralentir ou les accélérer) et le retour possible à une situation plus confortable est rassurant pour les élèves. Les échanges entre binôme permettent une sollicitation moins grande du retour de l'adulte.

Autonomie intellectuelle : L'élève impliqué dans les choix d'organisation, de définition d'objectifs, de rythme d'apprentissage sera amené à penser son apprentissage sans guidage systématique de l'adulte. Le fait de valider soi-même sa réussite et celle de son binôme, donne à l'élève la possibilité d'affirmer un point de vue sur l'apprentissage en cours et l'incite à exprimer sa position.

2. Transfert de l'outil en inclusion natation

L'effet de l'outil semble faciliter un apprentissage plus autonome de l'élève en groupe ULIS. Ce regroupement a entre autre, vocation à préparer les élèves aux inclusions en classe ordinaire. Le système d'auto-évaluation est-il utilisable en inclusion individuelle? Peut-il devenir un point d'appui pour permettre à l'élève de se décentrer de l'action malgré les efforts d'adaptation aux rythmes des classes ordinaires ?

a. Condition de l'inclusion natation

J'ai tenté l'expérience lors de l'inclusion de Lauryne dans un groupe de non-nageurs de 6<sup>ème</sup>. Le projet natation est une partie importante du projet individualisé de Lauryne.

L'approche de cette activité a demandé des précautions particulières :

- Explication de la manière dont se dérouleront les séances. Insister sur le fait qu'elle ira à son rythme et qu'elle fera ce dont elle se sent capable.
- La coordonatrice a visionné avec elle, les séances de Gaëtan lorsqu'il débutait à la piscine.
- L'AVS-Co est détachée pour elle lors des séances de natation.
- Mise en place d'un vestiaire individuel fixe pour éviter l'agitation qui rajouterait une contrainte à Lauryne pour qui, s'habiller rapidement, demande déjà de la concentration.
- L'AVS aura pour consigne de la rassurer et de l'aider à se centrer sur les consignes des ateliers. La présence de l'AVS garantit la sécurité de Lauryne qui n'analyse pas forcément le risque objectif des situations nouvelles. Enfin, elle permet de réduire le temps de la séance en fonction de sa fatigue.

Ces adaptations ne sont qu'un préambule à la réussite de l'inclusion.

Elles évitent une surcharge affective. Lauryne est non nageuse et a peur de l'eau. Elle n'a pas osé descendre par l'échelle du petit bain à la première séance et a dû descendre par les escaliers. Elle n'a pas conscience du « fond ».

Cependant, d'autres élèves du groupe non-nageurs partagent ses craintes.

J'ai porté une attention particulière à la structuration de l'espace. Trois espaces sont réservés à trois verbes d'action que j'ai identifié sur le modèle appliqué en gymnastique : Ici, les verbes sont : FLOTTER, S'IMMERGER et SE DEPLACER.

L'espace est structuré par l'utilisation des marches pour la flottaison, la goulotte pour les déplacements et la mi-hauteur au niveau d'une ligne d'eau pour l'immersion. Des planches posées en « château de carte » permettent de poser de façon visible les fiches ateliers (composées de dessins précis du corps et avec peu de consignes écrites).

La structure de la séance est stable : Entrée dans l'eau sous une forme jouée ; Passage sur les trois ateliers en coopération avec un binôme dans le petit bain; déplacements en grand bain.

#### Transfert de l'outil d'auto-évaluation

J'ai repris le modèle de la fiche d'auto-évaluation gymnastique et j'y ai décomposé les verbes d'action en 6 situations repères qui correspondent aux fiches ateliers posées au bord du bassin. (Annexe 3)

La fiche a permis un rappel des consignes avant la séance, lors du transport en bus et un retour sur les difficultés en classe ULIS avec l'AVS.

Lauryne , une fois habituée au cadre de la séance s'est souvent référée aux fiches – ateliers .

La connaissance des situations et la verbalisation rendue possible par le retour sur ses symboles, me semblent l'avoir aidée à s'impliquer dans les ateliers proposés.

Le fonctionnement en binôme a également été facilité par l'échange autour de la réussite ou non des situations. J'ai repris la co-évaluation avec le binôme. Les élèves avaient pour consigne de me montrer l'exercice réussi après validation du binôme. Je donnais alors l'exercice suivant.

Avant ma réflexion sur la co-évaluation, je plaçais mes élèves en situation de handicap en binôme mais uniquement dans une situation d'aide. Maintenant, je ne conçois le binôme que dans un échange à double sens : Lauryne doit valider l'exercice d'Asma.

L'inclusion ne se vit pas « côte à côte » mais bien en « pratique mixte » au sens de J.P. Garel<sup>8</sup> avec un échange construit sur l'observation de critères précis et significatifs.

Le vocabulaire mis en place en gymnastique a pu être réutilisé lors des exercices de flottaison en position de planche. Le corps est tendu, droit comme un bâton, le regard vers le plafond.

L'accès au rappel des consignes, sous forme très accessible, a été également favorable au fonctionnement autonome du groupe non-nageur.

### 3. Elargissement et limites de ce dispositif

#### a. Elargissement au cursus de l'élève en EPS

J'ai mis en place un cahier d'EPS pour chaque élève de l'ULIS. Il permet de centraliser les fiches d'auto-évaluation dans différentes activités.

La mise en place d'un outil comme celui-ci prend du temps. Il doit devenir un repère stable auquel l'élève peut se référer à tout moment. L'utilisation en groupe ULIS est concluante et pourrait même devenir un lien entre les inclusions, le créneau EPS et l'AS pour certains.

L'utilisation du modèle de la fiche d'auto-évaluation est indissociable du dispositif qui l'accompagne :

- L'élaboration de vocabulaire significatif ciblé.
- L'identification de verbes d'actions.
- Déclinaison du verbe en 6 étapes progressives et très aménagées dans les premiers niveaux.
- Un ciblage des ateliers à travailler par l'enseignant laissé progressivement à l'élève.

---

<sup>8</sup> Garel Jean-Pierre, « L'autonomie de collégiens présentant un retard mental : ses conditions de possibilité en éducation physique et sportive », *Reliance*, 2007/2 n° 24, p. 36-48. DOI : 10.3917/reli.024.0036

- La composition de binômes de niveaux proches.

Comme tout travail différencié, ce dispositif est ouvert, souple et doit laisser une grande liberté à l'élève pour lui permettre de prendre sa place dans la construction du savoir.

#### b. Limite de la généralisation à d'autres Activités Physiques

Le dispositif que j'ai mis en place en gymnastique et en natation, est applicable à d'autres activités fermées, où l'élève s'adapte à un environnement stable. La configuration de l'espace peut alors déterminer des niveaux d'habileté exprimés par des verbes d'action.

Ma démarche n'est cependant pas adaptée aux activités ouvertes durant lesquelles l'élève doit interagir avec un environnement instable. Les repères ne seront plus matériels mais temporels et le seul verbe d'action serait restrictif. L'ajout d'un repère situationnel peut être alors une piste de travail.

Les fiches repères centralisées dans le cahier EPS pourront prendre d'autres formes qui sont à inventer en fonction des besoins qui émergeront et des APSA supports d'apprentissage. Il devra aider l'élève à situer ses apprentissages dans une progression large, à voir les progrès qu'il réalise au cours de ses années de collégien et l'aider à plus d'autonomie dans sa pratique.

Le cahier doit encore vivre pour devenir un lien réel entre les différents lieux d'apprentissages moteurs et sociaux que permet l'EPS. Ces liens demanderont un travail partagé avec l'équipe EPS pour globaliser la démarche et nécessitera une réflexion collective. Ce support peut, lors des réunions d'équipe, permettre de resituer la place de l'élève dans un cursus EPS et faire évoluer les adaptations mises en places, pour permettre l'acquisition des compétences visées dans notre discipline.

### Conclusion

Je me suis attachée, à donner une place plus importante à mes élèves porteurs de troubles de fonctions cognitives lors des situations d'apprentissage. Maintenir un climat de sécurité affective reste une nécessité mais leur laisser une plus grande liberté intellectuelle m'apparaît aujourd'hui primordiale dans la recherche de leur autonomie.

Le dispositif que j'ai expérimenté en groupe ULIS a permis par le biais de l'auto-évaluation et la co-évaluation de donner plus de place à l'expression des élèves. La construction de codes verbaux significatifs précis et ciblés permet un échange riche avec

l'élève sur son propre fonctionnement et une construction solide du savoir. La mise en place des outils m'a obligé, d'une part à clarifier les étapes de l'apprentissage et de l'autre, à me centrer sur la façon dont l'élève apprend.

Si j'ai visé à décentrer l'élève de son action pour s'interroger sur son fonctionnement d'apprenant, je me suis également moi-même décentrée de l'action visible de l'élève pour être plus à l'écoute de ses intentions.

L'adaptation de mon outil en natation a été positive. Il est possible de l'utiliser dans d'autres APSA mais il doit surtout être le départ d'une réflexion plus large sur la place donnée à l'élève en situation de handicap. L'inclusion collective ou individuelle doit permettre à l'élève de s'approprier des méthodes de travail visant son autonomie. Cette préoccupation ne s'arrête pas aux élèves porteurs de TFC.

Pour mes élèves « ordinaires », la mise en projet, l'élaboration de stratégies et la verbalisation de règles d'actions font partie de mon fonctionnement d'enseignante. Mais n'y a-t-il pas chez eux aussi, des stratégies de mimétisme ? L'importance de rendre signifiant les codes verbaux utilisés avec les élèves porteurs de TFC me questionne. N'y a-t-il pas dans mes classes ordinaires des notions que j'utilise sans qu'elles soient suffisamment lisibles par les élèves ? Les élèves qui « ne participent pas suffisamment à l'oral »... sont-ils introvertis, peu motivés ou ne mettent-ils tout simplement pas de sens à mes questions ? Pour Britt Mary BARTH, la motivation n'est pas une condition à l'apprentissage, mais elle se construit en apprentissage. Si je construis avec tous mes élèves le sens des apprentissages, comme j'ai pu le faire en ULIS, peut être alors certains se remobiliseront davantage ?

Les outils que j'ai élaborés pour l'ULIS peuvent être une aide pour les élèves en difficulté, mais surtout, je retiens l'importance de redéfinir les mots utilisés en interaction avec les élèves.

Les besoins particuliers de mes élèves m'ont obligés à m'adapter, à me remettre en mouvement, à me questionner. Rechercher l'autonomie et s'impliquer dans la construction dans son savoir doit être accessible tous les collégiens. Que ce soit pour les élèves porteurs de handicap ou pour les autres, il faut pouvoir créer les conditions de cet apprentissage actif et autonome qui permettront aux enseignants de prendre leurs responsabilités au sein d'une Ecole pour tous et formatrice de citoyens responsables et tolérants.

## BIBLIOGRAPHIE

### Livres :

Barth B-M, *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, Paris, 1987

Barth B-M. *Le savoir en construction former à une pédagogie de la compréhension*\_Retz, 1993

Vygotski L.S. *Pensée et langage*, Edition sociale, Paris, 1985

Ouvrage collectif sous la direction de Bruno Egron *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, SCEREN 2010

Famose J.P. *Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information*. Dossier EPSn°1, ed Revue EPS 1983

### Articles :

Garel Jean-Pierre, *L'autonomie de collégiens présentant un retard mental : ses conditions de possibilité en éducation physique et sportive* , *Reliance*, 2007/2 n° 24, p. 36-48. DOI : 10.3917/reli.024.0036

Blache Chantal *Aider à l'acquisition de l'autonomie* In *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, SCEREN 2010

Philip Christine. *Handicap mental et psychique ou troubles importants des fonctions cognitives ?* In *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques* SCEREN 2010

Le café pédagogique Colloque d'Albi : Vygotski et les recherches en éducation et en didactique des disciplines

[http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/070515S\\_Vygotski.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/070515S_Vygotski.aspx)

### Textes officiels :

Loi 2005-102 du 11.02.2005 relative à l'égalité des droits et des chances, à la participation et à la citoyenneté des personnes handicapées.

BO n°28 du 15 juillet 2010 Scolarisation des élèves handicapés.

BO n°29 du 20 juillet 2006 Socle commun de connaissances et de compétences

BO spécial n°6 du 28 août 2008 Programmes du collège en EPS

## **SIGLES UTILISES**

APSA :	Activités Physiques Sportives et Artistiques
AVS-Co :	Auxiliaire de Vie Scolaire Collective
CLIS :	Classe pour l'Inclusion Scolaire (2009)
IME :	Institut Médico-Educatif
IMPRO :	Institut Médico PROfessionnel
SESSAD :	Service d'Education et de Soins Spécialisés A Domicile
ULIS :	Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (2012)
UPI :	Unité Pédagogique d'Intégration
2 CA-SH :	Certificat Complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

Annexe 1 : Grille socio-cognitive de médiation de B.M. Barth

<i>Tâches préparatoires : rendre le savoir accessible</i>	
Etape 1	Choisir une forme appropriée pour définir le savoir à enseigner
Etape 2	Exprimer le savoir dans une forme concrète
<i>Situation d'apprentissage : négocier le sens</i>	
Etape 3	Engager l'apprenant dans un processus d'élaboration de sens
Etape 4	Guider le processus de co-construction de sens
Etape 5	Préparer au transfert des connaissances et à la capacité d'abstraction

## GYMNASTIQUE : ROULER EN AVANT

Nom de l'élève : .....

			
J'ai peur !	Je ne sais pas faire	je sais presque le faire	Je sais faire

Pour réussir : Poser la tête entre les mains  
Rester groupé en tournant.

	Date : .....		Date :
			
			
			
			
			
			
Pour progresser			

● Ce que je dois travailler

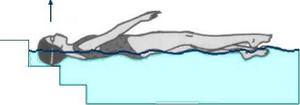
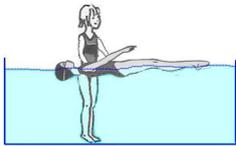
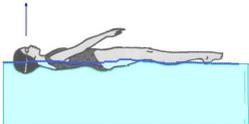
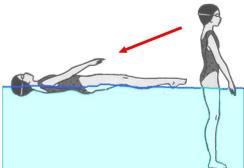
Annexe 3 : Fiche auto-évaluation natation

# NATATION : FLOTTER

Nom de l'élève : .....

			
J'ai peur !	Je ne sais pas faire	je sais presque le faire	Je sais faire

Pour réussir :      *Se laisser flotter corps droit, regard vers le plafond*

	Date : .....		Date :
			
			
			
			
			
<b>LE PARACHUTISTE</b> 			
Pour progresser			

● Ce que je dois travailler