



Agir pour mieux parler et parler pour mieux agir : un exemple d'expérimentation en CLIS

Élodie Fiault

► **To cite this version:**

Élodie Fiault. Agir pour mieux parler et parler pour mieux agir : un exemple d'expérimentation en CLIS. Education. 2015. <dumas-01208132>

HAL Id: dumas-01208132

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01208132>

Submitted on 1 Oct 2015

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.

AGIR POUR MIEUX PARLER ET PARLER POUR MIEUX AGIR

Un exemple d'expérimentation en CLIS

Mémoire professionnel CAPA SH option D

présenté par :

Mme Élodie FIAULT,
Professeure des écoles

sous la direction de :

M. Frédéric ANCIAUX,
Maître de conférences, ESPE de Guadeloupe

Année universitaire 2014/2015

Session 2015

REMERCIEMENTS

J'adresse tous mes remerciements à l'ensemble des personnes qui m'ont apporté leur aide et ont ainsi contribué à l'élaboration de ce mémoire.

M. Frédéric Anciaux, mon directeur de mémoire, pour le temps qu'il m'a consacré, pour ses conseils et les éléments théoriques apportés.

L'ensemble des formateurs de l' ESPE pour leur accompagnement et leurs conseils.

Mme Ghislaine Delcey pour l'ensemble de ses précieux conseils et sa disponibilité tout au long de cette formation.

Mes proches et en particulier mon conjoint pour leur soutien et leur patience durant la rédaction de ce mémoire.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
I. CADRE THÉORIQUE.....	3
I.1. Langage oral.....	3
I.1.1. Définition du langage.....	3
I.1.2. Acquisition du langage.....	3
I.1.3. Caractéristiques générales du langage dans la déficience mentale.....	4
I.1.4. Langage oral à l'école.....	4
I.1.5. Dimensions du langage oral.....	5
I.2. Éducation Physique et Sportive.....	6
I.2.1. Spécificités et enjeux de l'EPS.....	6
I.2.2. EPS à l'école.....	6
I.3. EPS et langage.....	7
I.3.1. Impact de l'EPS sur le langage.....	7
I.3.2. Impact du langage sur l'EPS.....	9
I.3.3. Interrelation langage et EPS.....	10
I.4. EPS et Handicap.....	11
I.4.1. Définition du handicap selon la loi du 11 février 2005.....	11
I.4.2. Les Activités Physiques Adaptées.....	11
I.4.3. Les adaptations possibles.....	12
I.5. Problématique et hypothèses.....	13
II. MÉTHODOLOGIE.....	14
II.1. Population.....	14
II.1.1. Cadre institutionnel.....	14
II.1.2. Public.....	14
II.1.3. Présentation détaillée des élèves.....	15
II.2. Outils, déroulement et recueil des données.....	16
III. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE.....	20
III.1. Langage oral.....	20
III.1.1. Syntaxe.....	20
III.1.2. Vocabulaire.....	21

III.2. Motricité.....	21
III.2.1. Nombre d'actions réalisées par rapport au nombre d'actions prévues.....	21
III.2.2. Ordre des actions réalisées.....	22
III.2.3. Qualité de l'enchaînement réalisé.....	22
III.3. Profil de la classe.....	23
III.4. Analyse élèves.....	24
III.4.1. Langage oral.....	24
III.4.2. Motricité.....	26
IV. DISCUSSION.....	28
CONCLUSION.....	30
BIBLIOGRAPHIE	
SITOGRAPHIE	
LISTE DES ABRÉVIATIONS UTILISÉES	
TABLE DES ANNEXES	

INTRODUCTION

«Il n'y a pas de pensée sans action mais pas d'action sans motricité [...]. Tout progrès de l'action profite à la connaissance et tout progrès de la connaissance profite à l'action.»

E. Morin (1983, cité par J. Cordelois, 2010, p.48)

Enseignante depuis 2005, ma première rencontre avec l'enseignement spécialisé s'est faite en 2007 dans un Établissement Régional d'Enseignement Adapté¹. J'ai travaillé plus particulièrement autour de projets d'Éducation Physique et Sportive² : ateliers danses, jeux collectifs, jeux de pleine nature, activités nautiques... En effet, face à des adolescents en pleine construction et en difficulté scolaire, l'EPS permet un espace d'expérimentation et de valorisation répondant à différents besoins. C'est ce parcours professionnel dans l'Adaptation scolaire et la Scolarisation des élèves Handicapés³ qui m'a conforté dans mon envie de me spécialiser et de choisir l'option D.

Depuis septembre 2014, j'enseigne en CLasse pour l'Inclusion Scolaire avec des élèves ayant des troubles importants des fonctions cognitives⁴ au sein de l'École Élémentaire Publique « Raphaël Jolivière 1 » à Pointe-à-Pitre. Dès mes premières semaines en classe, plusieurs constats retiennent mon attention. J'observe chez les élèves une grande motivation pour les activités physiques et sportives. Pour fédérer le groupe classe, j'organise un cycle d'apprentissage autour d'un jeu collectif, ce qui me permet également de faire un premier état des lieux des capacités motrices des élèves ainsi que de leur niveau de compréhension. J'essaie de mettre en place des adaptations pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de chacun. Ainsi, le déroulement de la séance est très ritualisé et le temps d'apprentissage plus long. Pour permettre la pratique des deux élèves ayant un handicap moteur, la taille du terrain est réduite et les autres doivent se déplacer avec une contrainte. Le nombre de joueurs avec un statut particulier est également modifié. Un retour fréquent est fait en classe sur les règles du jeu à partir de divers supports (photos, schémas...). Une pratique répétitive est favorisée en diversifiant les activités pour introduire peu à peu des variantes au jeu. Je me rends également compte de mes difficultés pour adapter l'EPS aux différents profils des élèves. En effet, il

1 EREA
2 EPS
3 ASH
4 CLIS 1

m'est difficile de moduler la séance de manière satisfaisante pour ne pas entraver les apprentissages en fonction des compétences motrices de chacun. Je ne réussis pas pleinement à les aider à comprendre les consignes et à gérer au cours d'une même séance les divers niveaux de compétences et de rapidité d'exécution. Ces observations m'amènent à me questionner sur l'EPS et le handicap. Je me demande comment adapter l'EPS en général aux troubles des fonctions cognitives et plus particulièrement pour la pratique de certaines Activités Physiques Sportives et Artistiques¹ en fonction des compétences visées et de certaines difficultés d'ordre cognitif parfois accompagnées d'un handicap moteur chez les élèves de la CLIS. Je note également que les élèves ont du mal à sélectionner des informations dans l'espace et dans le temps, à mettre en œuvre des stratégies, à agir vite et à prendre des décisions dans l'action, à respecter les règles du jeu et à tenir compte des autres. Je constate aussi des difficultés au niveau du langage oral. Ils utilisent peu de phrases complètes pour s'exprimer, pour répondre à des questions, pour reformuler des consignes, ils ont tendance à employer des mots phrases et à ne pas utiliser le pronom personnel sujet « je ». Cela leur pose problème de décrire et d'expliquer l'action ou la démarche. Leur registre de vocabulaire est pauvre et très répétitif. À partir de ces constats, il me semble intéressant de mettre en relation la motivation des élèves pour l'EPS avec l'expérience corporelle vécue et le développement du langage oral. Comment s'appuyer sur l'interdisciplinarité qui est la coopération entre disciplines, mutuellement au service les unes des autres, pour atteindre un objectif ? Comment utiliser les contenus d'une séance en EPS pour construire des apprentissages dans un autre domaine ? Est-il possible de développer des compétences langagières orales à travers l'EPS dans une CLIS ? En quoi l'adaptation de l'EPS aux caractéristiques du public permet-elle de développer le langage oral ? En quoi l'amélioration des compétences en langage oral permet-elle de développer des compétences propres à l'EPS ?

Dans une première partie, le cadre théorique de ce mémoire sera défini. Il est basé sur le langage oral, l'EPS, les recherches antérieures concernant l'interrelation entre l'EPS et le langage, et le lien entre l'EPS et le handicap. Ce cadre théorique me permettra alors de clarifier ma problématique et de proposer des hypothèses de travail. Une deuxième partie exposera le cadre méthodologique de ma recherche, à savoir le public et le protocole expérimental qui m'a permis de faire le recueil de données. Une troisième partie sera consacrée à la présentation des résultats de mes observations et à leur analyse. Enfin, je tenterai d'apporter un regard critique sur mes résultats dans une quatrième partie.

1 APSA

I. CADRE THÉORIQUE

I.1. LANGAGE ORAL

Il semble tout d'abord essentiel de définir les concepts mis en jeu dans ce mémoire. Je commencerai par définir le langage, exposer les grandes lignes du développement du langage oral, notamment dans le cadre de la déficience mentale, commenter ce que disent les programmes scolaires puis présenter les diverses dimensions du langage oral.

I.1.1. Définition du langage

Selon M. Mazeau (2013), « *Le langage est un système de symboles arbitraires mais conventionnels* ». Elle explique que ce système permet deux choses : la mise en forme de la pensée et la communication. Cette dernière rassemble les transmissions et les échanges des idées, des émotions et des informations. La communication regroupe deux versants : la compréhension et la fonction d'expression, ce second versant dépend du premier. Ainsi la compréhension du langage est un préalable à l'apprentissage du langage. La langue regroupe plusieurs dimensions : la phonologie qui englobe les sons de la langue, le lexique qui rassemble les mots de la langue, la syntaxe qui représente l'organisation des mots, la sémantique qui est la construction des significations et la pragmatique qui est l'efficacité de la communication.

I.1.2. Acquisition du langage

L'évolution du langage oral s'inscrit dans un cadre de développement global. Selon M. Delahaies (2004, réédition 2009, p.27), « *L'enfant est naturellement doté d'habiletés qui lui permettent d'acquérir très rapidement sa langue maternelle.* ». Selon lui, l'évolution du langage oral est définie par deux périodes qui se succèdent : la période pré-linguistique et la période linguistique. Lors de la première période, l'enfant est capable de repérer les phonèmes de sa langue maternelle et progresse dans l'apprentissage de mots. À l'âge d'un an, il peut produire en moyenne entre 5 et 10 mots, cette production passe à 1500 mots vers l'âge de trois ans. Ce sont ensuite les capacités sémantiques et lexicales qui vont se développer lors de la seconde période. En parallèle, les capacités de compréhension deviennent plus performantes en prenant en compte l'acquisition de la morphosyntaxe qui permet à l'enfant de produire, dès l'âge de trois ans, des énoncés grammaticaux et explicites. M. Delahaies (2004, réédition 2009, p.27) observe que « [...] *Dès l'âge de trois ans et demi, l'enfant parvient à maîtriser la structure fondamentale de sa langue maternelle. En dépit d'approximations morphologiques et*

d'erreurs de syntaxe, il peut alors parler de façon intelligible. ». L'apprentissage du langage se poursuit notamment en ce qui concerne la phonologie, le vocabulaire et la diversification des formes syntaxiques et l'appropriation des capacités pragmatiques.

D'après A. Florin (1999), l'acquisition du langage est un processus assez rapide. En effet, en deux à trois ans, l'enfant est capable de se faire comprendre verbalement. Il lui faut deux ou trois années supplémentaires, pour s'approprier les bases de la langue du point de vue du lexique, de la syntaxe et des différentes fonctions du discours.

I.1.3. Caractéristiques générales du langage dans la déficience mentale

Les déficits linguistiques peuvent être de deux types, mais ceux qui nous intéresseront dans ce mémoire sont les déficits linguistiques secondaires à une psychopathologie que l'on rencontre dans le cas d'autisme et de déficience mentale légère. M. Delahaies (2004, réédition 2009, p.70) observe que : « [...] *Les aptitudes langagières sont les plus fragiles chez l'enfant déficient mental. L'enfant atteint de déficience mentale légère acquiert la complexité morphosyntaxique du langage oral [...]. Toutefois son évolution se fait à un rythme très lent [...]* ». Selon C. Chevrie-Muller (2007, p.522), « *Dans la déficience mentale, les capacités verbales sont les aptitudes qui se révèlent comme les plus fragiles.* ». Elle explique (2007, p.523) que les aspects du langage pour lesquels les enfants déficients mentaux rencontrent le plus de difficultés sont au nombre de six :

- « 1. *Compréhension des relations syntaxiques ;*
2. *Réalisation de la parole (troubles de l'articulation, du débit, bredouillement) ;*
3. *Prise en compte des informations contextuelles ;*
4. *Acte illocutoire (intention implicite, ordre, conseil, promesse, interrogation) ;*
5. *Maniement discursif utilisé pour la référence ;*
6. *Maintien sans ambiguïté, du thème de la conversation (utilisation de l'article indéfini, des formes pronominales).* »

Cela est notamment expliqué par les déficits cognitifs portant sur la mémoire à court terme et sur la capacité de généralisation des règles.

I.1.4. Langage oral à l'école

Le développement du langage oral est la priorité de l'école : « *Au cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves continuent leur apprentissage du langage oral : respect de l'organisation de la phrase, expression des relations de causalité et des circonstances temporelles et spatiales (pourquoi ? quand ? où ?) ; utilisation plus adéquate de la conjugaison, emploi d'un vocabulaire de plus en plus diversifié ; prises de parole de plus en plus longues et mieux organisées, dans le respect*

des sujets traités et des règles de la communication. »¹. Les compétences attendues en fin de cycle 2 au niveau du langage oral sont : « *S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié et participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication.* »². L'amélioration des compétences langagières chez les élèves de CLIS est donc un objectif en adéquation avec les attentes institutionnelles.

I.1.5. Dimensions du langage oral

Les deux composantes majeures de la langue sont la syntaxe et le vocabulaire. C'est sur cela que j'évaluerai les élèves tout en mettant en place un protocole leur permettant de progresser vis-à-vis de ces deux aspects. Il faut bien distinguer lexique et vocabulaire. Ainsi J. Picoche (2011) explique que : « *On convient généralement d'appeler LEXIQUE l'ensemble des mots faisant partie de la « langue française » [...] et VOCABULAIRE un sous-ensemble du lexique, les mots employés par un individu donné ou utiles à être par lui connus pour exprimer ce qu'il a besoin d'exprimer dans sa vie courante.* »³ Dans le même sens, L. Lentin (1998, réédition 2009, p.94) dit : « *Si on enregistre au magnétophone un locuteur, dans le but d'évaluer sa compétence lexicale, on pourra certes relever une liste de mots (i.e ; le vocabulaire) utilisés par le locuteur dans le corpus recueilli, mais il serait erroné d'en déduire l'évaluation de sa compétence lexicale* ». Je ne pourrai donc pas prétendre à évaluer le lexique des élèves mais un aspect de cette compétence lexicale qu'est le vocabulaire.

Voici ce que disent les programmes de 2008 concernant l'enseignement du vocabulaire : « *Par des activités spécifiques en classe, mais aussi dans tous les enseignements, l'élève acquiert quotidiennement des mots nouveaux. En étendant son vocabulaire, il accroît sa capacité à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise à l'oral comme à l'écrit. [...].* ». Néanmoins, les élèves de la CLIS, de part leur handicap, ont de réelles difficultés à acquérir, mémoriser et réutiliser des mots nouveaux. C'est principalement cette compétence qu'il faudra chercher à développer chez eux. L'amélioration de la syntaxe se fait autour de quatre axes : les pronoms, les temps, les prépositions, la complexité des phrases, comme le souligne P. Boisseau (2005). Il s'agira donc lors de mes évaluations en langage oral de voir si les élèves ont progressé concernant ces différents aspects.

1 Bulletin Officiel, hors-série n°3 du 19 juin 2008, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.

2 BOEN hors-série n°5 du 12 avril 2007. Livret Personnel de Compétences.

3 Ressources pour l'école primaire Le vocabulaire et son enseignement. Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école. Éduscol. 2011.

I.2. ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Après le langage oral, il est maintenant important de définir l'EPS du point de vue de ses spécificités et d'apporter un éclairage sur ce que disent les programmes scolaires.

I.2.1. Spécificités et enjeux de l'EPS

L'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive vise le développement des capacités et des ressources nécessaires aux conduites motrices et l'accès au patrimoine culturel que représentent les Activités Physiques, Sportives et Artistiques. En ce sens, cet enseignement offre une contribution essentielle à la transformation de soi et au développement de la personne. Il permet la construction d'un répertoire moteur constitué d'actions motrices fondamentales que sont les locomotions, les équilibres, les manipulations, les projections et les réceptions d'objets. Ces actions, bases de tous les gestes, se retrouvent dans toutes les APSA. Par des situations riches en sensations et émotions qu'elle fait vivre, l'EPS est un support privilégié pour parler de sa pratique sans empiéter sur le temps de l'activité physique. Elle participe également à l'éducation à la santé et donne un sens à l'effort et à la persévérance. De plus, elle contribue à la formation du citoyen car elle permet de développer le sens des responsabilités, l'autonomie et l'initiative. Ainsi, les expériences concrètes en EPS représentent de multiples occasions d'exercer les compétences sociales et civiques¹. En effet, autour de l'amélioration des conduites motrices qui reste l'objectif prioritaire, nombreuses sont les APSA qui permettent de s'approprier le sens et la nécessité des règles, de s'engager dans différents rôles. Autant de compétences qui participent à la construction de la citoyenneté.

I.2.2. EPS à l'école

Les programmes de 2008 stipulent que : « *L'éducation physique vise le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices et offre une première initiation aux activités physiques, sportives et artistiques. Tout en répondant au besoin et au plaisir de bouger, elle permet de développer le sens de l'effort et de la persévérance. Les élèves apprennent à mieux se connaître, à mieux connaître les autres ; ils apprennent aussi à veiller à leur santé.* »². Les programmes d'EPS de l'école primaire sont organisés autour de quatre compétences spécifiques : réaliser une

1 Compétence 6 du BOEN hors-série n°5 du 12 avril 2007. Livret Personnel de Compétences.

2 Bulletin Officiel, hors-série n°3 du 19 juin 2008, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.

performance, adapter ses déplacements à différents types d'environnement, coopérer et s'opposer individuellement et collectivement, concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique, esthétique.

L'EPS ne doit pas être considérée comme une matière servant de prétexte aux autres disciplines. Néanmoins, en s'appuyant sur la motivation qu'ont les enfants pour les pratiques d'EPS, et en sauvegardant l'objectif central qui reste la construction d'apprentissages moteurs, il est possible d'aborder plus facilement les autres disciplines.

I.3. EPS ET LANGAGE

Je m'intéresserai maintenant au lien entre l'EPS et le langage. Les théories de l'intelligence et de l'apprentissage expliquent que le premier langage qu'utilise l'homme dans son rapport aux autres et au monde est sensorimoteur. Ainsi, J. Piaget (1977) parle d'un premier stade de développement de 0 à 2 ans qui serait sensorimoteur pendant lequel l'intelligence se construit à partir des sens, de l'action et des déplacements. L'intelligence est alors essentiellement pratique : l'enfant résout les problèmes par l'action et structure ainsi le monde qui l'entoure. À la fin de cette période, il est capable d'images mentales et de représentations symboliques qui vont lui permettre d'accéder au langage. Pour H. Wallon (1941, réédition 1968), le stade sensorimoteur, de 1 à 3 ans, est caractérisé par les besoins de découvrir le monde extérieur. Les progrès de la perception sensorielle permettent à l'enfant l'apprentissage du langage, de la vie en société, des règles, etc. C'est l'âge de la découverte de soi et de soi avec les autres. De même, les progrès dans la motricité, comme la perfection de la marche et la précision des mouvements, autorisent l'enfant à faire de nombreuses expériences, toujours plus variées. L'enfant développe alors son intelligence pratique et son intelligence des situations.

I.3.1. Impact de l'EPS sur le langage

Un professeur agrégé d'EPS et enseignant spécialisé ayant le Certificat Complémentaire pour l'Adaptation et la Scolarisation des Élèves Handicapés¹ Option D, J. Cordelois (2010, p.49), fait part de son expérience dans laquelle l'EPS a été support d'apprentissage : « *Mon intention est d'utiliser les activités physiques et sportives reconnues socialement (« les sports ») pour aborder les savoirs défaillants, aider à comprendre des émotions, agir sur les apprentissages* ».

1 2 CA-SH

L'enseignement de l'EPS peut ainsi avoir un impact sur d'autres domaines. D'ailleurs, E. Dugas et J-P. Moretton (2012) ont cherché à démontrer dans une expérimentation l'impact de cycles d'apprentissage de différentes APSA sur la motricité, le langage et la relation à l'autre. Même si les résultats en langage sont à relativiser, cette recherche met en évidence le fait que les activités physiques et sportives sont plus ou moins adaptées à l'émergence de certaines conduites motrices et sociales, d'où l'importance du choix des APSA en fonction de la spécificité du public. Ces chercheurs soulignent l'importance d'utiliser un mode d'apprentissage s'appuyant sur des consignes verbales et des démonstrations pour des élèves ayant des troubles des fonctions cognitives. De plus, le fait d'utiliser un maximum de modalités multi-sensorielles pour créer plusieurs entrées mnésiques et les charger de sens, à travers des pictogrammes par exemple, permettra aux élèves de mémoriser plus facilement. Il s'agira donc dans ma pratique d'en tenir compte pour aider les élèves à mémoriser.

Le vécu corporel a également une grande importance dans la mémorisation. Ainsi, le rôle de l'action sur la mémoire a été mis en évidence par M. Hainselin, P. Quinette et F. Eustache (2013). Ils expliquent que les tâches réalisées par le sujet au niveau moteur sont mieux rappelées verbalement que les tâches uniquement observées n'ayant pas de composantes motrices.

L'EPS peut avoir de l'incidence sur le développement des compétences langagières comme le souligne J. Cordelois (2010) qui insiste sur le fait que le corps est notre premier média avec le monde et qu'il faut l'utiliser pour développer les capacités cognitives ainsi que tout apprentissage. De plus, il est clair que les élèves sont souvent amenés à communiquer, à échanger des informations et à utiliser un vocabulaire spécifique aux APSA autour d'expériences motrices. L'EPS participe donc, au même titre que toutes les autres matières, à la « maîtrise de la langue française ».¹ Mais comme toute compétence, celle-ci ne saurait se réduire à l'acquisition d'un nouveau vocabulaire. Concernant la maîtrise de la langue, il s'agit de savoir communiquer, ce qui suppose du vocabulaire (connaissances), mais également des capacités (s'exprimer clairement), ainsi que des attitudes (oser prendre la parole). Dans cette perspective, je viserai l'élargissement du répertoire lexical en listant le vocabulaire relatif aux APSA et le vocabulaire relatif à la motricité ou au corps en mouvement. J'envisagerai également des dispositifs pour impliquer les élèves dans la communication. Je tiendrai compte de ces aspects lors de la mise en place de mes séances.

¹ Compétence 1 du BOEN hors-série n°5 du 12 avril 2007. Livret Personnel de Compétences.

I.3.2. Impact du langage sur l'EPS

Dans tout apprentissage, l'élève doit connaître l'objectif à atteindre qui doit être clairement énoncé par l'enseignant. Ceci est donc valable pour l'EPS. Cela fait écho à la théorie de la clarté cognitive de J. Dawning et J. Fijalkow (1984). Au cours d'une première phase dite cognitive, l'enfant doit s'efforcer de comprendre les fonctions et les techniques des tâches qu'il doit entreprendre. C'est à cette phase que la théorie de la clarté cognitive s'intéresse plus particulièrement et qui est, selon elle, négligée dans l'enseignement traditionnel qui privilégie essentiellement la deuxième phase. Cette deuxième phase est en fait un entraînement à des savoir-faire afin d'atteindre une certaine maîtrise. Enfin, il y a une troisième phase dite d'automatisation où les savoir-faire sont si bien intégrés que l'apprenant n'a plus à s'en préoccuper. La mise en mots de ce que l'on fait permet la compréhension de la mise en acte, la verbalisation de l'action favorise la compréhension de l'action.

L'élève mémorisera mieux les consignes si lors de la passation, l'enseignant associe un mot ou une phrase au geste à reproduire. D'ailleurs, L. Lafont et L. Martin (2014, p.46) corroborent cette idée : *« On parle de démonstration explicitée (DE) lorsque le modèle accompagne sa démonstration d'informations verbales (commentaires, explications) [...]. La comparaison de différentes démonstrations a conduit à mettre en évidence la supériorité de la DE par rapport à la démonstration silencieuse [...]. Enfin, demander aux participants de répéter verbalement la séquence observée n'est efficace que dans le cas de la DE. Il semble nécessaire que le modèle « active » le canal verbal pour que l'observateur tire bénéfice de sa propre activité de verbalisation. »* Selon B-M Barth (1987, réédition 2004), lorsque l'enfant est encouragé à verbaliser ce qu'il fait ou ce qu'il voit, sa compréhension va s'approfondir par le fait qu'il est obligé de quitter l'action ou l'image à savoir la représentation qu'il s'en fait. Un apprentissage moteur va donc pouvoir évoluer au travers des trois divers modes de représentation : par les gestes, par l'image des gestes et par l'explication verbale des gestes.

Le choix des APSA est extrêmement important pour étudier les rapports entre langage et motricité. En effet, les activités où il y a des reproductions de séries de gestes (gym, danse), aussi appelées morphocinèses, sont peut-être plus sensibles aux effets d'une verbalisation. Ce type d'activités développeraient davantage la mémorisation et la construction d'images mentales. Ainsi, en EPS le langage accompagné d'une démonstration serait plus propice aux apprentissages qu'une démonstration seule, particulièrement pour l'enseignement de morphocinèses. Il me faudra réfléchir à la pertinence du choix des APSA retenues pour mon expérimentation. Et il conviendra donc de favoriser des APSA dans lesquelles il y a des reproductions de gestes.

I.3.3. Interrelation langage et EPS

Il est utile de se poser la question de l'impact de la verbalisation sur l'apprentissage moteur. Ainsi, D. Delignières (1991) décrit les deux versants de la verbalisation. Le premier qui serait la verbalisation de son propre comportement, de ses propres stratégies et le second qui serait l'influence de la verbalisation sur le comportement et l'apprentissage, spécifiquement par le biais des consignes.

P. Arnaud (1978, cité par D. Delignières, 1991, p.30) explique que les théories autour de L'Éducation Physique s'organisent autour de deux conceptions :

« Les pédagogies corporelles de l'intelligence s'efforçant de solliciter l'intelligence psychomotrice qui sera à l'origine de l'intelligence formelle. Il s'agit donc de mobiliser l'expérience motrice (intelligence motricisée) afin de l'orienter vers les formes plus abstraites de la connaissance : la motricité est intellectualisatrice.

Les pédagogies intellectualistes de la Motricité qui découvrent dans la pensée abstraite (figurative et opérative) un moyen de transformation et de contrôle efficaces des conduites motrices. La Motricité est alors intellectualisée (on évoque alors la représentation mentale, l'intériorisation, la prise de conscience), afin que l'intelligence ait en retour une action motricisante. »

Dans la première conception, l'activité motrice serait propédeutique au développement de l'intelligence. Il est utile de faire ici un parallèle avec les travaux du docteur J. Le Boulch (1968) qui se situent dans l'axe d'une pédagogie du mouvement. Cette pédagogie défend la méthode psycho-cinétique, méthode générale d'éducation utilisant comme matériau pédagogique le mouvement sous toutes ses formes. La seconde conception a une approche plus cognitiviste qui considère que l'activité motrice est le résultat d'une représentation mentale et d'un contrôle cognitif sur l'action. Ces deux conceptions démontrent bien le lien entre l'EPS et le langage oral.

Au croisement de la sphère motrice et de la sphère verbale, se trouverait l'image motrice comme le souligne J. Annett (1995, cité par P. Souriac-Poirier, 2008, p.24) qui rappelle l'encodage lié à la composante motrice. *« L'efficacité de ce codage pour une exécution ultérieure sous la forme d'une production motrice (rappel moteur) dépendrait du type de codage imagé employé et des capacités des sujets à élaborer, conserver et manipuler mentalement ces images ainsi que de l'expérience des sujets dans la tâche motrice à exécuter. »*. L'image motrice est composée des informations visuelles et proprioceptives, antérieurement acquises, et des informations verbales. Cet assemblage permet de créer un schéma mental de l'action aidant à organiser et à

structurer la motricité. Cela montre l'enrichissement mutuel entre le langage et la motricité par le biais des images mentales. Le langage est un instrument d'investigation et de représentation de la réalité. Il permet la verbalisation des actions, une mise à distance et donc, une prise de conscience de ses actions par la mise en jeu des représentations mentales.

Un individu peut tirer profit d'une expérience corporelle, ses progrès sur le plan moteur vont développer des compétences cognitives. D'ailleurs, E. Morin (1983, cité par J. Cordelois, 2010) montre qu'il y a une interaction entre l'action et la connaissance. De plus, le corps et la motricité sont les points de départ de toute activité dans le réel. C'est pourquoi, avec des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, il faut partir de situations concrètes car leurs capacités d'abstraction sont souvent défailantes.

I.4. EPS ET HANDICAP

Au regard du public de l'expérimentation, une dernière partie sera consacrée au lien entre l'EPS et le handicap.

I.4.1. Définition du handicap selon la loi du 11 février 2005

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. »¹

I.4.2. Les Activités Physiques Adaptées

Dans l'ouvrage de M-N. Romanantsoa et P. Legros (1999), il est expliqué que le concept universitaire d'Activité Physique Adapté² apparaît en 1977. Les APA sont alors définies comme un secteur permettant aux personnes de développer des connaissances si les situations de mouvement qu'elles soient techniques, technologiques, méthodologiques, didactiques ou pédagogiques sont adaptées. A. Raufast (1990, p.186-187) donne une définition des Activités Physiques Adaptées : *« [...] Il s'agira de traiter les APSA pour les rendre compatibles avec la nature et le degré de handicap, afin de permettre au sujet un développement psychologique et moteur contribuant à compenser son déficit, et à réduire les conséquences sociales de son handicap. Dans ce*

1 Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

2 APA

cas, les APA ont les mêmes objectifs généraux que l'EPS. Seules les situations pédagogiques et l'approche relationnelle sont "hyper adaptées" à l'hétérogénéité des situations de handicap. ».

L'EPS est un vecteur d'apprentissage qui permet de développer au mieux les possibilités de tous les élèves. L'enseignant dispose de toute la latitude pour adapter son enseignement, les situations d'apprentissage, les rôles distribués, les outils utilisés, les évaluations aux possibilités et ressources réelles des élèves et ceci au titre du principe de l'égalité des chances et du principe d'éducabilité. Il doit permettre à l'élève en situation de handicap d'acquérir des connaissances, des capacités et des attitudes lui autorisant le développement de compétences motrices, méthodologiques et sociales. Tout cela nécessite de concevoir et de mettre en œuvre un projet pédagogique individualisé¹.

I.4.3. Les adaptations possibles

Le Projet Personnalisé de Scolarisation² garantit la cohérence d'ensemble du parcours de scolarisation de l'élève en situation de handicap. Il définit les modalités de scolarisation et notamment les adaptations pédagogiques³. Plusieurs adaptations de l'EPS par l'enseignant existent afin de permettre à chaque élève de progresser en tenant compte de ses besoins éducatifs particuliers. Elles peuvent porter sur :

- l'environnement : terrain, matérialisation... ;
- le matériel : taille, poids... ;
- la gestion du temps de la séance : fatigabilité, pauses... ;
- la programmation et le choix de l'APSA ;
- les règles des APSA en jouant sur les modalités de pratique ;
- les rôles : par exemple, proposer un rôle d'arbitre s'il n'y a pas d'autre solution ;
- les interactions enseignants/élèves ;
- les formes de regroupement : l'élève pratique avec sa classe, l'élève pratique avec une autre classe (inclusion individuelle), les élèves de la classe pratiquent avec une autre classe (inclusion collective).

1 PPI

2 PPS

3 CIRCULAIRE N°2006-126 DU 17-8-2006. Mise en œuvre et suivi du Projet Personnalisé de Scolarisation.

I.5. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

Au regard de mon questionnement initial, ce cadre théorique, notamment les résultats des recherches antérieures, me permet de formuler ma problématique ainsi que mes hypothèses de recherche.

Ainsi, les travaux de E. Morin (1983, cité par J. Cordelois, 2010) qui démontrent une interaction entre l'action et la connaissance et les deux théories autour de L'Éducation Physique de P. Arnaud (1978, cité par D. Delignières, 1991) m'ont permis de proposer cette problématique : **La pratique de l'EPS peut-elle améliorer la qualité des productions orales des élèves de CLIS ? La pratique de l'oral peut-elle améliorer les conduites motrices en EPS chez des élèves de CLIS ?**

Pour formuler ma première hypothèse, je me suis appuyée sur plusieurs travaux. Ceux de J. Cordelois (2010) qui démontrent dans ces expérimentations que l'EPS est un support à d'autres apprentissages et qu'il faut utiliser son corps afin de développer des capacités cognitives. Ceux de E. Dugas et J-P. Moretton (2012) qui prouvent que la pratique d'APSA va avoir un impact sur le langage et les conduites sociales. Et aussi sur ceux de M. Hainselin, P. Quinette et F. Eustache (2013) qui observent l'effet positif du mouvement sur l'acquisition du lexique.

→ Hypothèse 1 : **La pratique de l'EPS, notamment dans le cadre de certaines APSA, sur la base d'expériences corporelles vécues, de situations concrètes, de mouvements et de déplacements pourrait permettre à l'élève de CLIS de développer des compétences langagières orales au niveau de l'enrichissement du vocabulaire et de l'amélioration de la syntaxe.**

Pour formuler ma seconde hypothèse, je me suis référée notamment aux travaux de L. Lafont et L. Martin (2014) qui expliquent qu'une démonstration associée à de la verbalisation rendrait l'apprentissage moteur plus efficace comparativement à une démonstration seule.

→ Hypothèse 2 : **Verbaliser de façon précise ses actions pourrait permettre à l'élève de CLIS de développer des compétences propres à l'EPS et de structurer ses apprentissages moteurs.**

II. MÉTHODOLOGIE

II.1. POPULATION

II.1.1. Cadre institutionnel

La CLIS est un dispositif collectif de scolarisation intégré au sein d'une école primaire publique. Les élèves de CLIS bénéficient d'une adaptation pédagogique en lien avec leurs besoins éducatifs particuliers¹. Le PPS et les évaluations de début d'année permettent de prévoir et d'organiser pour chaque élève un projet pédagogique individualisé. Il définit, pour chaque domaine d'apprentissage du socle commun de connaissances, les objectifs à atteindre et les moyens et adaptations mis en œuvre, en fonction des besoins repérés et du fonctionnement cognitif de l'élève. Les fonctions cognitives sont des fonctions intellectuelles mobilisées pour l'apprentissage. Elles regroupent les fonctions sensorielles nous permettant de percevoir notre environnement ; les fonctions attentionnelles nous aidant à nous concentrer ; les fonctions mnésiques concernant les différents types de mémoire ; les fonctions langagières nous permettant de communiquer et les fonctions exécutives servant au traitement de l'information et permettant la coordination des autres fonctions cognitives.

II.1.2. Public

La CLIS est localisée dans une école située en Zone Urbaine Sensible² composée de 10 classes et d'une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants³. La CLIS accueille 8 élèves : 3 filles et 5 garçons âgés de 9 ans à 12 ans. Tous les élèves sont accueillis de manière individualisée et bénéficient de soins et d'aides appropriés. Une Accompagnante d'Élève en Situation de Handicap⁴ à mission collective est présente à mi-temps et elle est d'une aide précieuse dans l'accompagnement personnalisé des élèves.

Les difficultés des élèves sont d'origines très diverses : troubles cognitifs plus ou moins lourds, troubles de l'attention, de concentration et troubles du langage et/ou du comportement. Deux des élèves ont également un handicap moteur. Il est ressorti des évaluations et observations de début d'année scolaire que le groupe classe fonctionne bien ensemble. Certains enfants de la classe font preuve d'une grande empathie, et ils adoptent tous une posture d'élève. Ils sont dans la communication et manifestent tous une envie d'apprendre et

1 Circulaire n°2009-087 du 17-7-2009, sur l'actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire.

2 ZUS

3 UPE2A

4 AESH

de progresser. Un des éléments commun aux élèves de CLIS reste un grand besoin de stabilité et d'être rassuré face aux changements, à la nouveauté. Une ritualisation importante du fonctionnement de la classe et des situations d'apprentissage est mise en place. La composition du groupe classe est hétérogène en ce qui concerne l'âge des élèves et leur niveau de développement physique et intellectuel. Ils ont besoin de méthodes et d'aides pour être autonomes dans leur travail scolaire, afin qu'une organisation du travail en groupes d'apprentissages soit possible dans la classe. Les élèves montrent une grande motivation pour l'EPS et ont des difficultés en langage oral.

II.1.3. Présentation détaillée des élèves

Prénoms des élèves ¹	Langage oral	Motricité
Anthony	Il participe beaucoup à l'oral et produit des énoncés suffisamment explicites et communicables.	Il manque de confiance en lui dans les activités scolaires mais se sent valorisé lors des séances d'EPS. Il possède une bonne motricité générale.
Damien	Il utilise des phrases simples.	Il a des attelles aux membres inférieurs. Il peut se déplacer avec un déambulateur mais sa démarche est hésitante, c'est pourquoi, il utilise son fauteuil en EPS.
Fabrice	Il utilise des phrases simples et produit des énoncés compréhensibles. Il participe beaucoup.	Il a parfois des difficultés à coordonner ses mouvements.
Jade	Elle s'exprime très peu même en répondant aux sollicitations de l'adulte. Elle utilise des mots phrases et les verbes à l'infinitif la plupart du temps. Son lexique est pauvre.	Elle a un handicap moteur. Elle porte des prothèses à partir des genoux. Elle peut se déplacer en marchant mais de manière très instable, c'est pourquoi pour l'EPS elle utilise son fauteuil roulant.

¹ Dans un souci d'anonymat, les prénoms ont été modifiés.

Léon	C'est un enfant qui bégaie. Il ne s'exprime jamais de façon volontaire et n'utilise que très peu de phrases de manière spontanée.	Il a des difficultés au niveau de la coordination motrice et se fatigue vite.
Louane	Elle ressent des difficultés personnelles à s'exprimer devant les autres, ce qui est expliqué par sa timidité et son manque de confiance en elle. Son lexique est pauvre.	Elle possède une certaine aisance corporelle.
Maïté	C'est une enfant porteuse de trisomie 21. Elle a des troubles de l'articulation et communique en utilisant des mots simples. Elle ne fait pas de phrases. Son langage est parfois incompréhensible.	Elle a un retard de développement dans les coordinations et l'équilibre.

Mon expérimentation portera sur 7 des 8 élèves de la classe : Anthony, Damien, Fabrice, Jade, Léon, Louane et Maïté, car un des élèves était dispensé d'EPS pour des raisons médicales.

II.2. OUTILS, DÉROULEMENT ET RECUEIL DES DONNÉES

Je me suis interrogée sur le choix de l'APSA. J. Cordelois (2010, p.49) insiste sur l'importance de choisir des situations et des cadres de fonctionnement qui prennent en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves. Il a choisi d'utiliser des activités artistiques (acrosport et danse) car : « *Elles sont sans faux-semblant, porteuses d'un mode « vrai » de relation au monde. Contact avec le corps de l'autre, a priori, relation entre genres, etc. : on est loin du paraître qui nous envahit au quotidien et qui peut être source de stress, du malaise adolescent. En se distanciant (activités artistiques) ou en étant au plus près de la réalité (par le risque vécu : gym, combat...), les élèves impliqués dans des processus de création, de survie symbolique, projettent et éprouvent, dans leur activité, leur histoire, leur perception du réel et leur conception du monde. Ils rencontrent le risque (se mettre en danger lors d'une figure, passer devant les autres), apprennent à se situer affectivement.* ».

C'est pourquoi mon choix s'est porté sur l'Expression Corporelle qui se situe dans des morphocinèses, c'est-à-dire des productions de formes rattachées souvent à des fins artistiques. De plus, je souhaitais observer si le choix de morphocinèses était propice au développement du langage oral pour des élèves ayant des troubles des fonctions cognitives. Mon expérimentation se fera donc à partir d'une séquence de sept séances d'Expression Corporelle se référant à la compétence : « Concevoir et réaliser des actions à visée expressive, artistique, esthétique. »¹. Ce cycle d'apprentissage sera mis en œuvre en janvier 2015. L'objectif de cette séquence pour les élèves sera de mémoriser un enchaînement de 3 (séances 1 à 4) puis de 5 actions (séance 5 à 7) afin de créer une petite chorégraphie. Les élèves pratiqueront au sein du groupe classe pour me permettre d'individualiser leurs parcours. Dans les fiches séquences et séances apparaissent les différentes adaptations en fonction des profils des élèves ainsi que les stratégies pédagogiques en lien avec le fonctionnement des élèves (ex : cartes à danser comme supports de mémorisation, routine de l'échauffement et du déroulement de la séance, gestion du temps de la séance ...), ainsi que les mots de vocabulaire à mémoriser tout au long de la séquence. (voir ANNEXE 1).

Pour tester l'**hypothèse 1**, qui porte sur l'impact de l'EPS sur le développement de compétences langagières, je vais enregistrer chaque élève et retranscrire son discours. Je le ferai avant l'action, l'élève devra alors expliquer ce qu'il a l'intention de faire à partir de la consigne donnée par l'enseignante. Cette consigne sera accompagnée d'une démonstration explicitée par l'enseignante et l'élève pourra utiliser des « cartes à danser » comme support de mémorisation. Après l'action, l'élève expliquera ce qu'il vient de faire.

Ces enregistrements auront lieu à différents moments de l'unité d'apprentissage : lors de la situation de découverte de l'activité (Séance 1) ; lors de situations d'apprentissage (Séances 3 et 5) et lors de la situation de référence qui permettra de faire le constat des progrès (Séance 7). Les retranscriptions des discours des élèves permettront de mesurer les progrès en langage oral au niveau de l'amélioration de la syntaxe et de l'enrichissement du vocabulaire.

La syntaxe et le vocabulaire seront analysés au regard des critères suivants et la notation se fera sur 24 :

¹ Bulletin Officiel, hors-série n°3 du 19 juin 2008, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.

	Avant l'action	Après l'action	Notation
SYNTAXE			
ITEM 1			Les items 1 à 3 sont notés sur 2 : 0 : non acquis ; 1 : en cours d'acquisition ; 2 : acquis.
Utilisation des pronoms sujets			
ITEM 2			
Utilisation des temps des verbes			
ITEM 3			
Complexité des phrases.			
ITEM 4			L'item 4 est noté sur 3 : 0 : pas de préposition ; 1 : utilisation de 1 à 2 prépositions différentes ; 2 : utilisation de 3 à 5 prépositions différentes ; 3 : utilisation de plus de 5 prépositions différentes.
Utilisation de prépositions			
Note sur 9			
VOCABULAIRE			
ITEM 5			L'item 5 est noté sur 5 : 0 : utilisation de moins de 5 mots ; 1 : utilisation de 5 à 10 mots ; 2 : utilisation de 11 à 20 mots ; 3 : utilisation de 21 à 30 mots ; 4 : utilisation de 31 à 40 mots ; 5 : utilisation de plus de 40 mots.
Nombre de mots			
ITEM 6			L'item 6 est noté sur 10, Chaque catégorie est notée sur 2 : 0 : utilisation d'aucun mot de la liste ; 1 : utilisation de 1 à 2 mots de la liste ; 2 : utilisation de plus de 2 mots de la liste.
Enrichissement du vocabulaire (5 catégories)			
Note sur 15			
Note globale LANGAGE ORAL sur 24			

Pour vérifier l'**hypothèse 2** qui suppose que l'amélioration des compétences langagières a un réel impact sur les conduites motrices, je vais évaluer les progrès moteurs des élèves dans l'APSA choisie à différents moments de l'unité d'apprentissage (Séances 2 et 6). Les élèves réaliseront deux tâches identiques, l'une sera précédée de verbalisation, l'autre pas.

Au niveau de la motricité, j'ai construit une grille d'évaluation qui permettra de mettre en évidence les progrès autour de 3 items ; la note globale sera sur 14 lorsqu'il y a 3 actions et sur 16 lorsqu'il y a 5 actions :

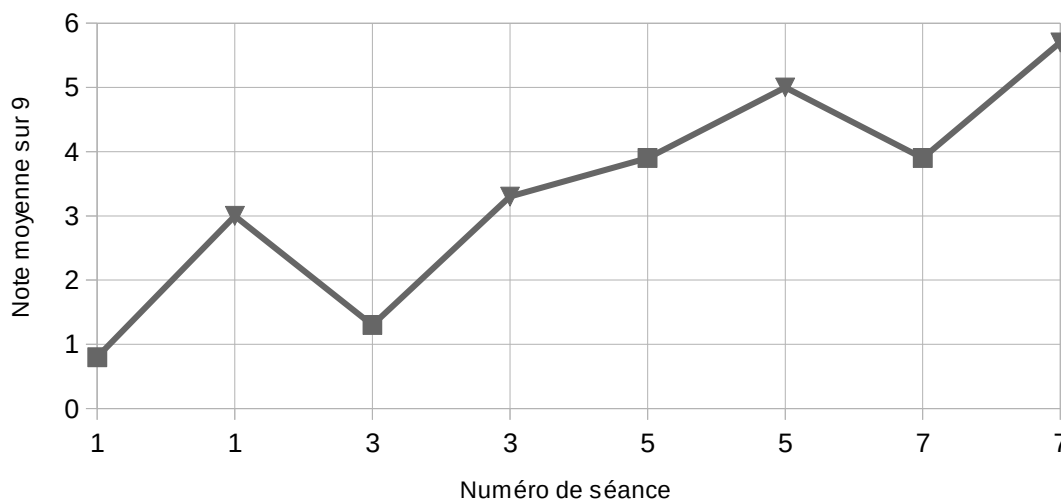
	Sans verbalisation avant l'action	Avec verbalisation avant l'action	Notation
ITEM 1			
Nombres d'actions prévues par rapport au nombre d'actions réalisées			L'item 1 est noté sur 2 : 2 : toutes les actions prévues ont été réalisées ; 1 : entre 2 à 4 actions prévues ont été réalisées ; 0 : aucune action prévue n'a été réalisée ou une seule action prévue a été réalisée.
ITEM 2			
Ordre des actions respecté : nombre d'actions réalisées dans l'ordre du début à la fin			L'item 2 est noté sur 2 pour 3 actions : 2 : toutes les actions sont réalisées dans l'ordre ; 1 : action 1 dans l'ordre et actions 2 et 3 dans le désordre ou actions 1 et 2 dans le désordre et action 3 dans l'ordre; 0 : aucune action dans l'ordre. Il sera noté sur 4 pour 5 actions : 4 : toutes les actions sont réalisées dans l'ordre ; 3 : actions 1,2,3 réalisées dans l'ordre et actions 4 et 5 dans le désordre; 2 : actions 1 et 2 dans l'ordre et actions 3, 4 et 5 dans le désordre ; 1 : action 1 dans l'ordre et le reste dans le désordre; 0 : aucune action dans l'ordre.
ITEM 3			
Qualité des actions réalisées			L'item 3 est noté sur 10. Chacun des cinq aspects de cet item est noté sur 2 : 0 : non acquis ; 1 : en cours d'acquisition ; 2 : acquis.
Réalise ses mouvements sans geste parasite			
Réalise une phrase dansée avec un début et une fin repérable			
Varie ses mouvements et ses déplacements dans l'espace			
Varie ses mouvements et ses déplacements dans le temps			
Note sur 10			
Note globale MOTRICITÉ sur 14 ou 16			

Les élèves connaissent les critères d'évaluation. Au début et à la fin de chaque séance, le tableau est rempli de manière collective et chaque élève sait où il se situe et sait ainsi où il doit progresser. Une note globale sur 20 pour le langage oral et pour la motricité sera donnée pour pouvoir analyser conjointement ces deux aspects. Les résultats seront analysés de manière quantitative afin de mesurer l'évolution du groupe classe comportant 7 élèves.

III. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE

III.1. LANGAGE ORAL

III.1.1 Syntaxe



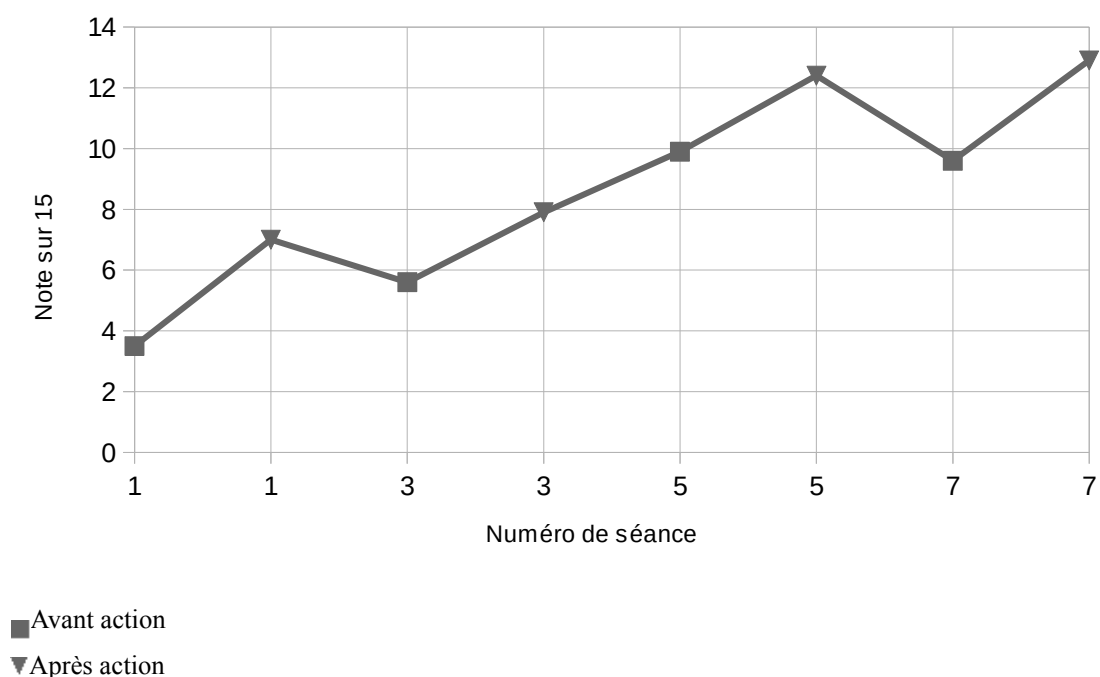
■ Avant action

▼ Après action

Résultats au niveau de la syntaxe

Ces résultats mettent en évidence l'amélioration des compétences d'ordre syntaxique du groupe classe à la fois au sein de la même séance, avant et après l'action, et tout au long du cycle d'apprentissage. Néanmoins, une baisse des performances est observée entre la séance 1 après l'action et la séance 3 avant l'action. Il en est de même lors du passage de la séance 5 après l'action à la séance 7 avant l'action.

III.1.2. Vocabulaire

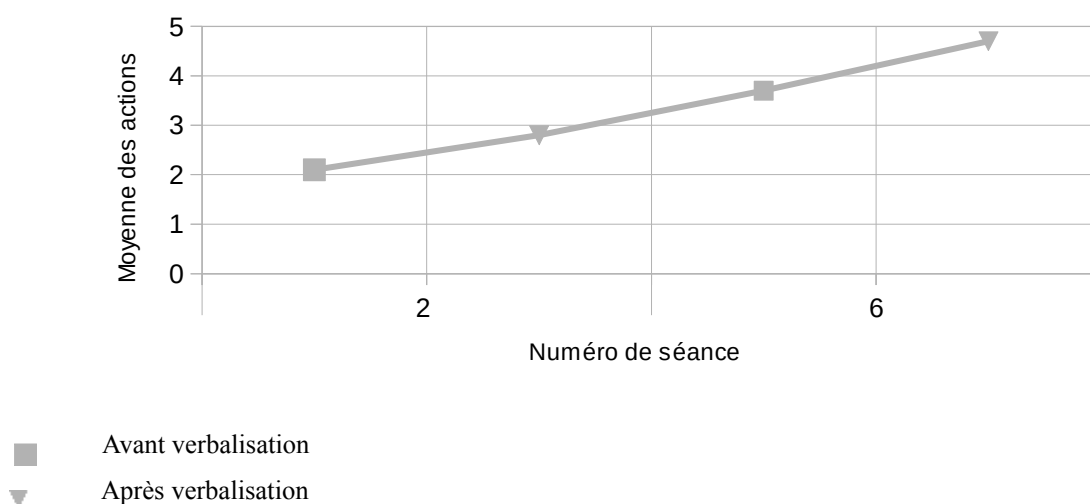


Résultats au niveau du vocabulaire

Les progrès des élèves de la CLIS au niveau du vocabulaire suivent exactement la même courbe de progression que les progrès au niveau de la syntaxe. (voir ANNEXE 2)

III.2. MOTRICITÉ

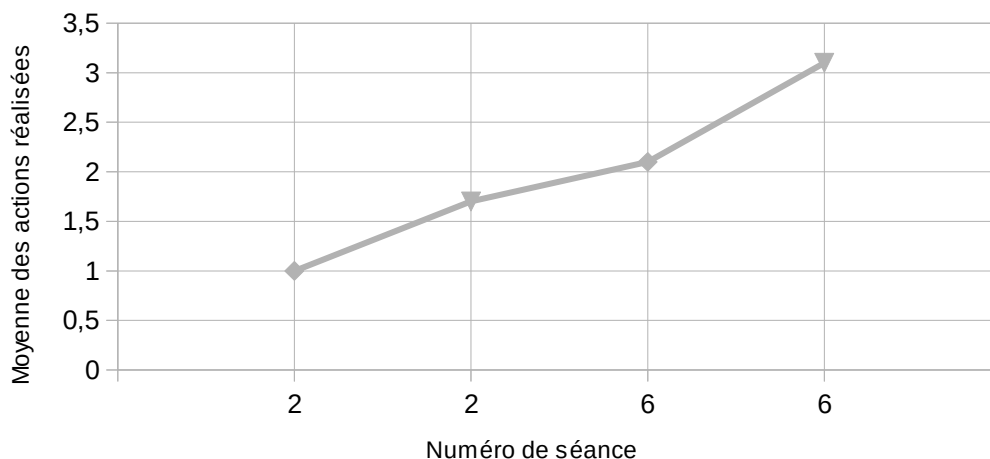
III.2.1. Nombre d'actions réalisées par rapport au nombre d'actions prévues



Résultats ITEM 1

Au sein de la même séance, la verbalisation permet aux élèves de réaliser plus d'actions par rapport au nombre d'actions prévues.

III.2.2. Ordre des actions réalisées

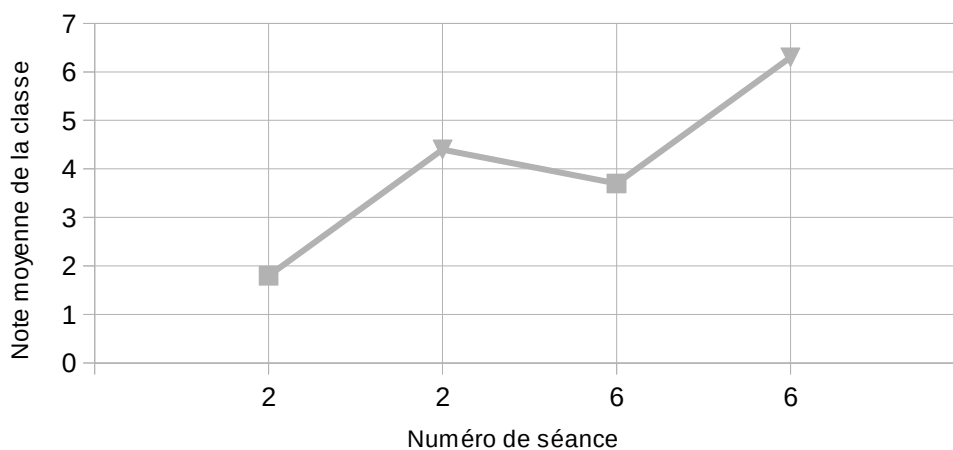


- Avant verbalisation
- ▼ Après verbalisation

Résultats ITEM 2

L'ordre des actions réalisées est mieux respecté après la verbalisation. Par contre, un progrès infime est observable entre la séance 2 après verbalisation et la séance 6 avant verbalisation.

III.2.3. Qualité de l'enchaînement réalisé

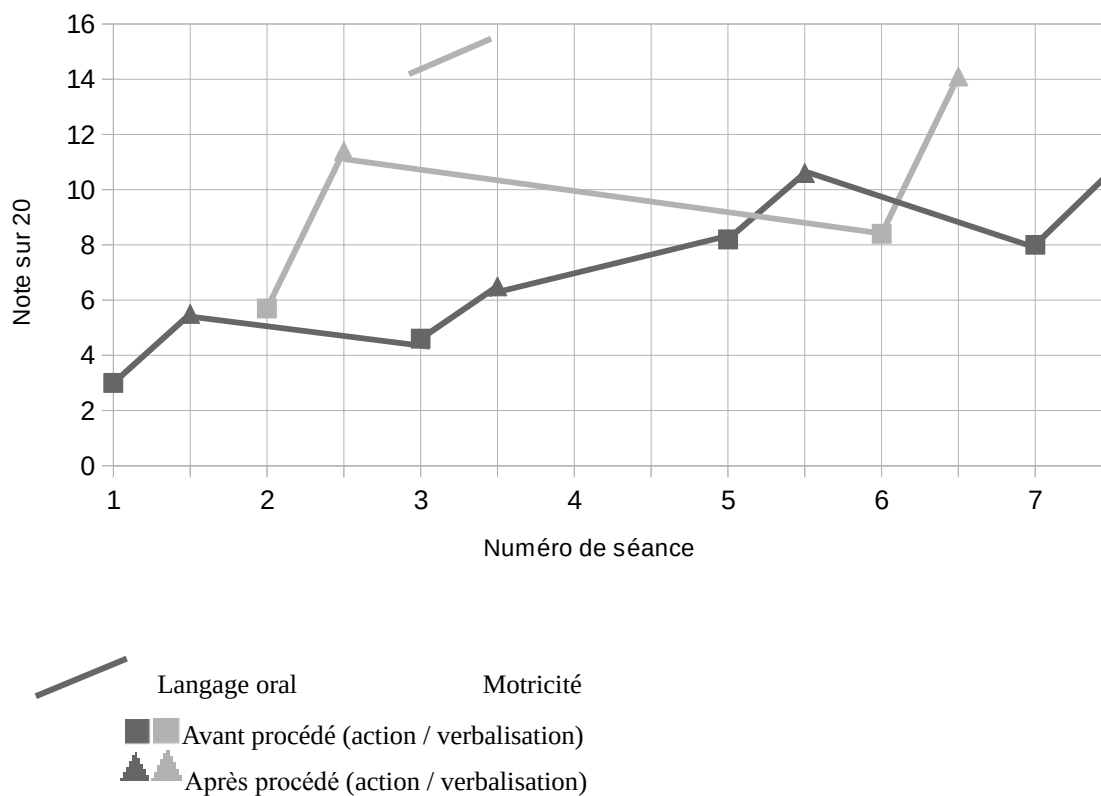


- Avant verbalisation
- ▼ Après verbalisation

Résultats ITEM 3

Il y a une nette amélioration de la qualité de l'enchaînement réalisé au sein d'une même séance sous l'influence de la verbalisation. Par contre la qualité de l'enchaînement est moindre au début de la séance 6, à savoir avant la verbalisation, par rapport à la séance 2 après verbalisation. (voir ANNEXE 3)

III.3. PROFIL DE LA CLASSE



Évolution du groupe classe en langage oral et en motricité

Au niveau du langage oral, les résultats sont meilleurs après l'action. Même à la dernière séance, il y a encore des écarts entre les résultats avant l'action et les résultats après l'action.

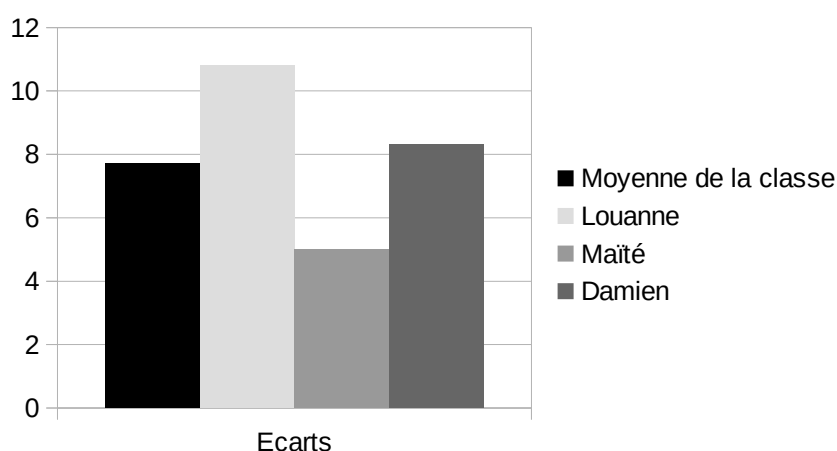
Au niveau de la motricité, les résultats évoluent de manière positive après verbalisation entre la séance 2 et la séance 6 mais ils chutent de manière considérable entre la séance 2 après verbalisation et la séance 6 avant verbalisation. (voir ANNEXE 4)

III.4. ANALYSE ÉLÈVES

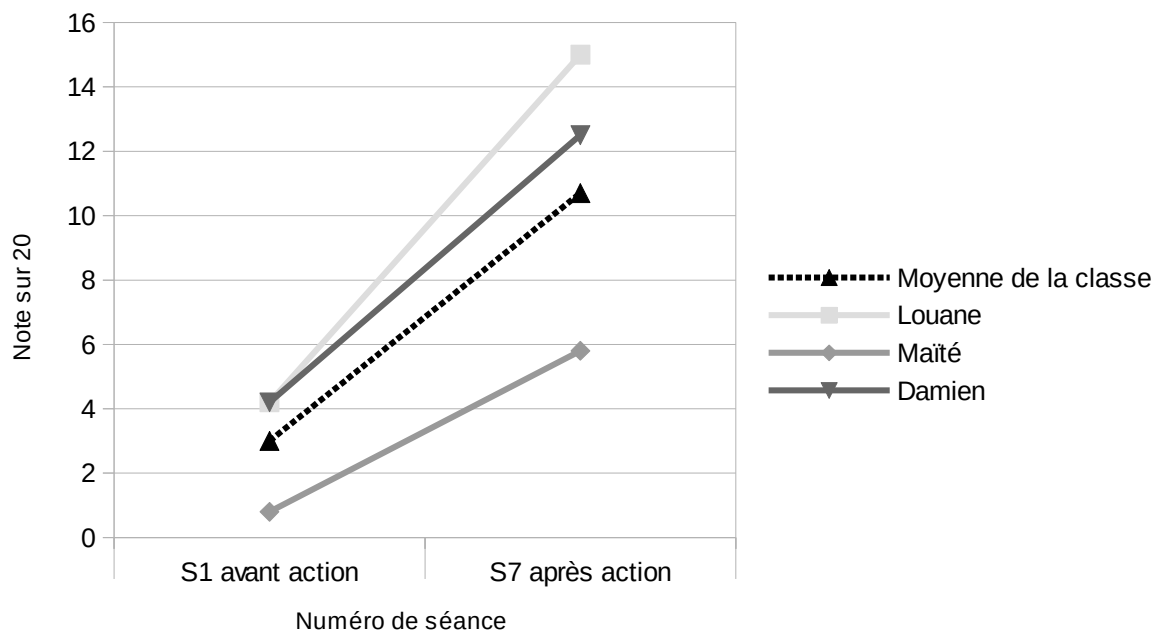
Au regard de cette analyse, j'ai voulu chercher à savoir si l'évolution de chacun des élèves suivait l'évolution globale du groupe classe. J'ai ainsi mesuré les écarts de progression des élèves par rapport à la progression du groupe classe en langage oral et en motricité. Pour le langage oral, j'ai mesuré les écarts de progression entre la séance 1 avant l'action et la séance 7 après l'action ; et entre la séance 2 avant verbalisation et la séance 6 après verbalisation pour la motricité. J'ai ainsi pu identifier des cas particuliers. Les résultats seront donc présentés de manière plus qualitative au regard des différents profils pour trois élèves : (voir ANNEXE 5)

- **Damien** dont les résultats se rapprochent de la moyenne de la classe. C'est un élève qui s'exprime en utilisant des phrases simples. Il a un handicap moteur mais cela ne l'empêche pas d'être très volontaire lors des séances d'EPS.
- **Louane** qui a des résultats au dessus de la moyenne de la classe. Elle s'exprime peu de façon volontaire et a un niveau lexical très pauvre. Du point de vue de la motricité, elle fait preuve d'une certaine aisance.
- **Maité** qui a des résultats en dessous de la moyenne de la classe. Elle témoigne de sa volonté de s'exprimer mais elle n'utilise que des mots phrases et n'articule pas toujours très bien. Au niveau moteur, elle a quelques difficultés de coordination mais montre son envie de participer.

III.4.1. Langage oral



Marge de progression en langage oral



Note moyenne en langage oral

Damien

Sa progression suit sensiblement la même courbe que celle du groupe classe. Il commence à employer de manière systématique le pronom personnel « je », et à utiliser le passé composé pour expliquer ce qu'il vient de faire. Chez lui, c'est surtout la syntaxe qui a été améliorée, notamment la complexité des phrases, par l'emploi de connecteurs ou du gérondif. Pour lui, l'objectif au niveau du langage oral, sera donc de poursuivre la diversification des prépositions et d'encourager la complexification des phrases.

Louane

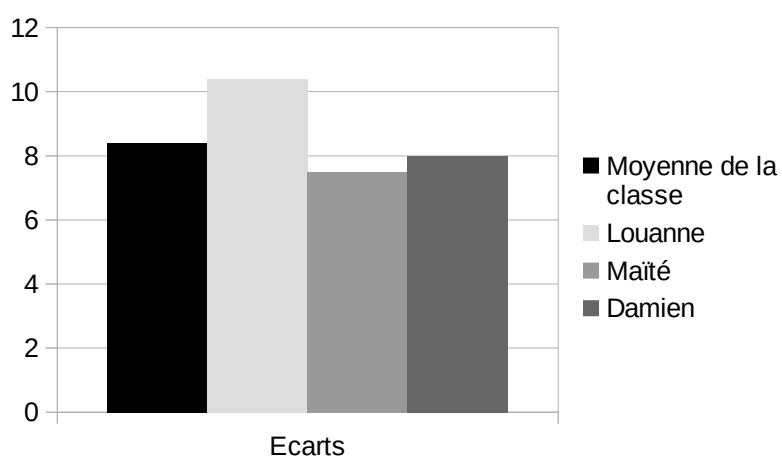
Ses progrès sont importants au niveau de la syntaxe et du vocabulaire. Elle utilise de manière plus volontaire le pronom « je », ainsi que le passé composé. Au fur et à mesure des séances, elle a pris confiance en elle et s'est sentie plus à l'aise pour s'exprimer. Je devrai avec elle poursuivre ce travail, l'encourager à diversifier son vocabulaire et à produire des phrases de plus en plus longues et correctement construites, et en l'aidant à employer des connecteurs.

Maïté

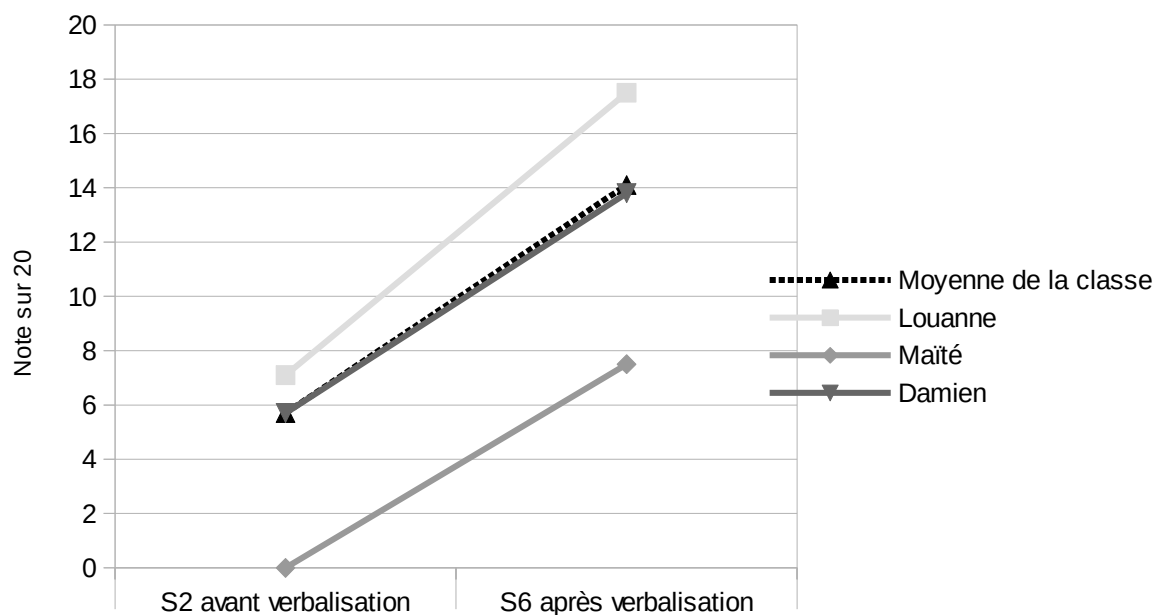
Elle commence à utiliser le pronom personnel « je » et à élaborer des phrases simples. Elle a progressé de manière moins rapide que le groupe classe. Maïté présente une appétence à la communication et n'hésite pas à utiliser la communication non-verbale (mimes, mimiques, comportement affectif et gestuel) pour se faire comprendre. Pour elle, les objectifs au niveau du langage oral seront de consolider l'emploi de la forme pronom + groupe verbal et la production de phrases correctes, mêmes courtes.

(voir ANNEXE 6)

III.4.2. Motricité



Marge de progression en motricité



Note moyenne en motricité

Damien

Il a pu mémoriser davantage l'ordre des actions. Il a pu évoluer au niveau moteur, notamment au niveau de la qualité de la réalisation : moins de gestes parasites et plus de variations dans l'espace et dans le temps. Il faudra maintenant l'inciter à améliorer la phrase dansée pour que le début et la fin soient mieux repérables.

Louane

Elle a progressé dans la mémorisation des actions ainsi que dans la construction de la phrase dansée avec un début et une fin bien identifiables. Elle avait déjà de bonnes capacités au niveau moteur, ce qui peut expliquer sa progression. Je pourrai l'aider à explorer davantage les variations de mouvements et de déplacements dans l'espace et dans le temps.

Maïté

Elle a fait preuve de beaucoup de volonté et d'enthousiasme mais ses progrès sont encore fragiles. De plus, ses compétences restent plus faibles que celles du groupe classe, l'écart de compétences avec les autres enfants se creuse au fil du temps pour les enfants porteurs de Trisomie 21. Elle devra consolider ses progrès et je devrai travailler avec elle la mémorisation des actions et de leur ordre.

(voir ANNEXE 7)

L'analyse de ces cas particuliers, permet de constater que Louane sur le plan moteur a énormément progressé et au niveau langagier elle a également développé des compétences syntaxiques et lexicales de façon beaucoup plus rapide que le groupe classe. Concernant Maïté son niveau de langage a progressé de façon plus modeste et au niveau moteur, ses progrès restent inférieurs à la courbe de progression du groupe classe, tandis que les progrès de Damien sont sensiblement les mêmes que le groupe classe sur le plan langagier et sur le plan moteur. Cela vient nuancer les résultats globaux de la classe.

IV. DISCUSSION

Ma problématique de départ était ainsi formulée : **La pratique de l'EPS peut-elle améliorer la qualité des productions orales des élèves de CLIS ? La pratique de l'oral peut-elle améliorer les conduites motrices en EPS chez des élèves de CLIS ?** Deux hypothèses ont été posées.

La première hypothèse était la suivante : **La pratique de l'EPS, notamment dans le cadre de certaines APSA, sur la base d'expériences corporelles vécues, de situations concrètes, de mouvements et de déplacements pourrait permettre à l'élève de CLIS de développer des compétences langagières orales au niveau de l'enrichissement du vocabulaire et de l'amélioration de la syntaxe.** Pour tenter de valider cette hypothèse, j'ai mis en place un protocole expérimental qui m'a permis de mesurer les progrès des élèves au niveau du langage oral avant et après l'action. Ces progrès ont été mesurés à partir des retranscriptions des élèves puis analysés.

À la fin de l'expérimentation, les élèves utilisent davantage le pronom personnel sujet « je », respectent mieux la concordance des temps et de manière générale ont complexifié leurs phrases avec l'emploi notamment de prépositions. Leur vocabulaire s'est également enrichi par les expériences corporelles vécues. M. Macedonia et T-R. Knösche (2011, cités par M. Hainselin, P. Quinette et F. Eustache, 2013, p.132) corroborent cette idée autour de la mémoire de l'action et de l'apprentissage : *« Lors de l'apprentissage de nouveaux mots [...] l'association entre action et mot permet d'améliorer la qualité et la rapidité de l'acquisition lexicale. »*. Ainsi, l'EPS participe à l'acquisition de la compétence 1 du socle commun¹ car grâce à des expériences concrètes s'appuyant sur le vécu corporel, elle a permis à l'élève en situation de mettre des mots sur ses actions. Ce vécu corporel a aidé les élèves à mieux comprendre les mots et à pouvoir les maîtriser. Les progrès au niveau de la syntaxe et du vocabulaire valident donc l'hypothèse 1.

Néanmoins, il faut aussi prendre en compte le fait qu'en fin de séance, c'est déjà la deuxième fois que les élèves s'expriment sur leurs actions. Le fait que les élèves se soient « entraînés » à s'exprimer accentue sans doute l'évolution des progrès langagiers. Par ailleurs, l'analyse de cas d'élèves nuance également cette validation d'hypothèse. Ainsi, tous les élèves de la CLIS ont progressé mais pas au même rythme. Par exemple, pour Maïté, élève porteuse de Trisomie 21, les troubles de la mémoire de travail peuvent pénaliser l'évolution du langage.

¹ Compétence 1 du BOEN hors-série n°5 du 12 avril 2007. Livret Personnel de Compétences.

Comme le précise M. Delahaies (2004, réédition 2009), l'évolution du langage se fait plus lentement chez les enfants déficients mentaux. C'est également ce que met en évidence C. Chevrie-Muller (2007, p.522) lors de ses observations : « *Dans la déficience mentale, les capacités verbales sont les aptitudes qui se révèlent comme les plus fragiles.* »

L'hypothèse 2 était définie ainsi : **Verbaliser de façon précise ses actions pourrait permettre à l'élève de CLIS de développer des compétences propres à l'EPS et de structurer ses apprentissages moteurs.** De la même façon que pour la première hypothèse, j'ai évalué les élèves sur le plan moteur en les observant sur deux tâches identiques, l'une sans verbalisation et l'autre avec verbalisation. J'ai pu observer les progrès des élèves en motricité que ce soit par rapport au nombre d'actions réalisées, à l'ordre des actions réalisées ou à la qualité des enchaînements produits. Le passage de 3 à 5 actions à mémoriser entre la séance 4 et la séance 5 peut expliquer le peu d'évolution entre les résultats de la séance 2 après verbalisation et la séance 6 avant verbalisation. L'expérimentation autour d'une APSA composée de morphocinèses a permis l'amélioration des compétences motrices de chacun. Les progrès en motricité valident donc l'hypothèse 2.

Cependant au regard de l'analyse de cas d'élèves, les progrès ne se font pas pour tous en suivant la même courbe et ne concernent pas forcément les mêmes items. Pour chaque élève, il faudra se poser la question des éléments facilitateurs dans l'apprentissage moteur et le meilleur niveau d'autonomie dans l'exercice des fonctions motrices. On peut nuancer également ces résultats en se posant la question du seul impact de la verbalisation sur les compétences motrices. Ainsi, C. Piard (1986, cité par D. Delignières, 1991) insiste sur l'importance de la verbalisation qui permettrait d'intérioriser l'action. Cependant, C. Georges (1989, cité par D. Delignières, 1991) met en évidence le fait que la description précise d'une procédure n'implique pas forcément son exécution correcte, la verbalisation seule n'est sans doute pas suffisante.

Cette expérimentation a permis de démontrer que la pratique de l'EPS, notamment dans le cadre d'une APSA avec morphocinèses, peut permettre à l'élève de CLIS de développer des compétences langagières au niveau de la syntaxe et du vocabulaire. De plus, ces progrès langagiers ont également un impact sur la progression des élèves au niveau moteur. Il est évident que la participation de l'EPS à l'acquisition des compétences du socle commun s'effectue toujours autour de l'amélioration conjointe des conduites motrices, c'est-à-dire autour de la construction des compétences propres à l'EPS

CONCLUSION

Pour cette expérimentation, j'ai fait le choix de l'APSA « Expression corporelle ». Pendant cette séquence d'apprentissage, les élèves ont pratiqué au sein de leur groupe classe. Mes hypothèses me semblaient être partiellement validées, mais pour élargir cette validation, j'ai souhaité confirmer mes résultats en expérimentant avec un autre type d'APSA, d'autant plus que d'autres facteurs, externes à l'expérimentation, ont pu avoir une incidence sur les résultats. En effet, l'évolution personnelle des élèves, les autres activités mises en place depuis le début de l'année autour de l'amélioration du langage oral, ou encore les différents cycles d'apprentissage en EPS, ont pu avoir une certaine influence.

J'ai donc poursuivi les expérimentations lors d'une séquence en « Kayak ». J'ai pu noter de nouvelles transformations auprès des élèves. Cette unité d'apprentissage s'est inscrite dans le cadre d'une inclusion collective au sein d'une classe de cycle 3 de l'école, ce qui a été un projet fédérateur pour changer le regard des autres élèves et des collègues sur les capacités des élèves de CLIS. Suite à ces expérimentations, plusieurs élèves ont pu bénéficier d'une inclusion individuelle en EPS. C'était sans doute le passage obligé pour aider les élèves à développer leurs capacités en langage oral et en motricité, et ainsi favoriser leur inclusion future. Dans ma pratique d'enseignante spécialisée option D, je devrai toujours privilégier les inclusions car elles permettent à l'élève de s'approprier des méthodes de travail visant l'autonomie.

Si c'était à refaire, j'axerais davantage sur l'analyse des attitudes et des comportements des élèves, et j'essaierais d'envisager des dispositifs afin de plus impliquer les élèves dans la maîtrise de la langue française et dans l'évolution de leurs capacités motrices, en vue de les rendre vraiment acteurs de leurs apprentissages.

Par ailleurs, j'ai été confrontée à certaines limites lorsque j'ai mené des séances d'EPS. Je ne parvenais plus à trouver d'autres adaptations pédagogiques permettant à l'élève de progresser davantage, par exemple pour les élèves ayant un handicap moteur ou des troubles cognitifs plus importants. C'est pourquoi, j'ai souhaité mettre en place un partenariat avec l'association « Profession Sports et Loisirs » par le biais de la Circonscription de Pointe-à-Pitre. Ce partenariat me permettra de construire des unités d'apprentissage autour de diverses APSA (sarbacane, boccia, fléchette pendulaire...) en collaboration avec un éducateur sportif spécialisé dans les APA et ainsi de mieux réfléchir aux adaptations possibles en fonction du profil de chaque élève. Ce partenariat devrait se concrétiser avant la fin de l'année scolaire.

La théorisation des actions m'a permis de dégager des points importants dans ma pratique d'enseignante spécialisée : la mise en place d'un cadre sécurisant et répétitif, l'utilisation de supports de mémorisation, l'utilité de la clarté cognitive, l'importance du rapport au corps, la considération de chacun dans sa globalité pour permettre à tous de progresser. Il m'a aussi permis de comprendre l'importance de la notion d'inclusion, mais surtout de la nécessité du travail qui doit être fait en amont avec les élèves et avec les partenaires de l'école, pour que celle-ci soit réussie et bénéfique aux élèves de CLIS.

Ce mémoire a également fait naître d'autres questionnements sur le transfert des compétences en langage oral à d'autres domaines ou encore sur le lien entre l'EPS et d'autres disciplines, notamment les mathématiques. Ainsi, par exemple, l'EPS pourrait aider les élèves de CLIS à mieux se repérer dans l'espace. Dans le prolongement de ce travail, je pourrai mettre en place un projet autour de situations de repérage dans l'espace en utilisant l'EPS comme point de départ aux situations proposées et ainsi permettre l'enrichissement du bagage lexical des élèves dans ce domaine.

BIBLIOGRAPHIE

- BARTH, B-M. (1987, réédition 2004). *Apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- BOISSEAU, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.
- CHEVRIE-MULLER, C. et NARBONA, J. (2007). *Le langage de l'enfant . Aspects normaux et pathologiques*. 3ème édition. Elsevier Masson SAS.
- CORDELOIS, J. (2010). L'éducation physique et sportive (EPS) et la motricité au service des apprentissages, *Empan*, n° 79, p.47-51.
- DELAHAIE, M. (2004, réédition 2009). *L'évolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble*. INPES.
- DELAUNAY, M. (dir) (2013). *À l'école de l'éducation physique. Guide pratique pour l'enseignant de l'école primaire*. Corpus École. CRDP de l'académie de Nantes.
- DELIGNIERES, D. (1991). Apprentissage moteur et verbalisation, *Échanges & Controverses*, n° 4, p.29-42.
- DOWNING, J. et FIJALKOW, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.
- DUGAS, E. et MORETTON, J-P. (2012). Quels choix d'activités physiques et sportives dans une perspective d'apprentissage pour des jeunes ayant des troubles cognitifs ou des troubles psychiques, *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, vol. 6, n° 1, p.39-56.
- FLORIN, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.
- HAINSELIN, M., QUINETTE, P. et EUSTACHE, F. (2013). Qu'est-ce que la mémoire de l'action ?, *Revue théorique et perspectives. Revue Neuropsychologie*, n° 5, p.129-34.
- LE BOULCH, J. (1968). L'éducation par le mouvement, La psycho-cinétique à l'âge scolaire, *Revue française de pédagogie*, vol. 2, n° 1, p.79-81.
- LAFONT, L. et MARTIN, L. (2014). Apprentissage et enseignement dans les activités physiques à dimension artistique : considérations théoriques et résultats de recherches, *Staps*, n° 103, p.39-52.
- LENTIN, L. (1998, réédition 2009). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Acquisition du langage oral et écrit*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- PIAGET, J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- RAUFAST, A. (1990). *Les stratégies de développement du sport adapté*. FFSA-AFRAPS.
- ROMANANTSOA, M-N. et LEGROS, P. (1999). *Activités Physiques Adaptées. Apports scientifiques*. Paris : Revue EPS.

SOURIAC-POIRIER, P. et al. (2008). Mémorisation d'une séquence gestuelle en fonction de l'expertise, des capacités d'imagerie et de rotation mentale, *Staps*, n° 81, p.23-34.

WALLON, H. (1941, réédition 1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin.

SITOGRAPHIE

<http://eduscol.education.fr/>

Site consulté plusieurs fois entre octobre 2014 et mars 2015.

<http://www.occe.coop/~ad51/spip.php?rubrique6>

Site consulté plusieurs fois entre octobre et décembre 2014.

<http://eps.ac-versailles.fr/>

Site consulté plusieurs fois entre décembre 2014 et février 2015.

<http://www.inserm.fr/associations-de-malades/seminaires-de-formation-ketty-schwartz/fonctions-cognitives-chez-l-enfant-cles-de-comprehension/le-langage-oral-avec-michele-mazeau>

Conférence de MAZEAU, M.(2013. Séminaire de formation Schwartz K.

Page consultée le 09/02/2015.

LISTE DES ABRÉVIATIONS UTILISÉES

2 CA-SH : Certificat Complémentaire pour l'Adaptation et la Scolarisation des Élèves Handicapés

APA : Activité Physique Adaptée

APSA : Activité Physique, Sportive et Artistique

AESH : Accompagnante d'Élève en Situation de Handicap

ASH : Adaptation Scolaire et Scolarisation des Élèves Handicapés

CLIS : CLasse pour l'Inclusion Scolaire

CLIS 1 : Classe pour l'Inclusion Scolaire accueillant des élèves ayant des troubles importants des fonctions cognitives.

CAPA-SH : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les Enseignements Adaptés et de la Scolarisation des Élèves en Situation de Handicap

DE : Démonstration Explicitée

EPS : Éducation Physique et Sportive

EREA : Établissement Régional d'Enseignement Adapté :

ESPE : École Supérieure du Professorat et de l'éducation

LPC : Livret Personnel de Compétences

OCCE : Office Central de Coopération à l'École

PPI : Projet Pédagogique Individualisé

PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation

UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

ZUS : Zone Urbaine Sensible

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1 – Fiche séquence et fiche séance type APSA « Expression corporelle »

ANNEXE 2 – Résultats de Louane en langage oral

ANNEXE 3 – Résultats de Louane en motricité

ANNEXE 4 – Tableau récapitulatif des moyennes sur 20 en langage oral et motricité

ANNEXE 5 – Tableau récapitulatif des écarts en langage oral et motricité

ANNEXE 6 – Retranscriptions de Damien, Louane et Maïté en langage oral (séance 1 avant action et séance 7 après action)

ANNEXE 7 – Grilles d'évaluation en motricité de Damien, Louane et Maïté (séance 2 avant verbalisation et séance 6 après verbalisation).

ANNEXE 1 – Fiche séquence et fiche séance type APSA « Expression corporelle »

EPS		<i>Expression corporelle</i>	CLIS
Période : Janvier 2015	<i>Nombre de séances : 7</i>	<i>Expérience motrice de type expressif et esthétique</i>	
<p>Compétence visée : <i>Compétence propre à l'EPS</i> Concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique, esthétique.</p> <p>Compétences du socle commun visées par la séquence : <i>Compétences du LPC</i></p> <p>C1 – Maîtrise de la langue française S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié. Utiliser des mots précis pour s'exprimer. *(voir Liste de mots à mémoriser)</p> <p>C6 – Les compétences sociales et civiques Respecter des règles et des consignes. Coopérer, partager, imiter, danser à l'unisson, donner à voir et accepter le regard de l'autre.</p> <p>C7 – L'autonomie et l'initiative Éprouver de la confiance en soi, se concentrer, contrôler ses émotions. Travailler en groupe. S'impliquer dans un projet individuel et/ou collectif Développer l'écoute de soi et des autres ; Développer la créativité, la capacité à improviser et à oser l'expression personnelle.</p>		<p>Objectifs généraux <i>Sous-compétences issus des programmes</i></p> <p>Être chorégraphe en composant une phrase dansée : Écouter les propositions des autres. Choisir 3 à 5 mouvements et les assembler pour créer une courte chorégraphie.</p> <p>Être spectateur : Accepter des messages différents. Regarder, écouter l'autre. Communiquer son ressenti au danseur. = Exprimer corporellement des personnages, des images, des sentiments pour communiquer des émotions en réalisant une petite chorégraphie (3 à 5 éléments), sur des supports sonores divers.</p> <p>Langage oral : S'exprimer avec précision pour se faire comprendre dans les activités scolaires (pour décrire, pour expliquer...) Utiliser des mots précis pour s'exprimer *(voir Liste de mots à mémoriser)</p>	
<p>Acquisitions Pouvoir être danseur et spectateur. Pouvoir accepter le regard des autres sur sa production. Transformer le réel en jouant sur les composantes du mouvement.</p> <p>Règles d'actions S'engager pour proposer une production structurée. Exagérer les changements de rythme, de direction, de hauteur, de déplacement.</p>		<p>Ce qui est à apprendre Capacité pour réaliser → Exécuter des éléments ou des figures simples à la demande. Modifier l'amplitude, la vitesse et la fréquence de ses actions pour leur donner du sens. Connaissance pour identifier → Une succession d'actions à mémoriser. Le repérage des formes signifiantes et leurs reproductions. Les rythmes, les espaces et les rôles. Attitudes pour gérer → Rechercher à structurer sa production, accepter le regard de l'autre sans modifier son comportement.</p>	

Situation	
<p>Dispositif : dans une salle de motricité, avec un espace orienté (scène). Support : cartes à danser.</p> <p style="text-align: right;">Déroulement : cf fiches séance type Inducteur : le corps par le biais des verbes d'action</p>	
<p>But de la tâche : Créer sa danse ou expression corporelle en utilisant des verbes et des variables et en se déplaçant d'un point à un autre dans un temps donné.</p>	<p>Variantes : Enchaîner plus ou moins d'actions. Imposer l'utilisation d'une variable des activités danse et expression corporelle. (temps, espace, corps, énergie et relation à l'autre). Réaliser sa chorégraphie dans une autre orientation.</p>
<p>Conseils de mise en œuvre Permettre un temps d'activité important. Alternier temps d'activité et temps d'observation. Fournir des critères de réalisation motrice. Faire formuler les règles d'actions utiles ou à apprendre Faire tenir des rôles différents (danseur, spectateur) .</p>	<p>De la méthode pour l'élève S'exprimer clairement à l'oral. Décrire, questionner, expliquer ses choix et ceux des autres. Chercher et expérimenter seul. Nommer avec exactitude une action. Annoncer son trajet, sa chorégraphie.</p>
Modalités d'évaluation	<i>cf grilles évaluation langage oral et évaluation motricité.</i>
Prolongement	Utilisation d'un support sonore. Danses collectives à créer.
Bilan pédagogique	Les élèves ont beaucoup apprécié cette activité. De nombreux progrès ont été fait tant au niveau moteur que langagier. <i>cf résultats de l'expérimentation.</i>

* Liste de mots à mémoriser

Vocabulaire lié à l'APSA « Expression corporelle »	Pont, cortège, arche, swing, moulin
Vocabulaire lié à la motricité (verbes d'action)	Se baisser, se relever, sautiller, tourner, reculer, avancer, taper / frapper dans ses mains, danser,
Vocabulaire lié à l'espace	En haut, en bas, à droite, à gauche, devant, derrière, dessous, dessus
Vocabulaire lié au temps	Lent, lentement, vite, doucement
Vocabulaire lié à la relation à l'autre	Ensemble, face à face, dos à dos

EPS		Expression corporelle		CLIS
Unité d'apprentissage		Expérience motrice de type expressif et esthétique		Séquence
Étapes	Nombre de séances	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève	
Étape 1 = Danser Explorer	2 S1 = Situation de découverte de	S'appuyer sur un fondamental (espace, temps, relation...) Donner des consignes ouvertes et laisser aux élèves le temps d'expérimentation.	Inventer, expérimenter, diversifier.	
Enrichir	l'activité (découverte de l'activité)	Demander à l'élève de reproduire ce qu'il vient de créer (début de mémorisation). Diversifier la proposition de l'élève en mettant en avant un fondamental. Inviter les élèves à prélever des gestes qui vont enrichir leurs propres propositions (en facilitant les échanges par des confrontations en binômes, en groupes...).	Reproduire, modifier, échanger, comparer, associer.	
Étape 2 = Composer	4 Situation d'apprentissage (milieu de l'unité d'apprentissage)	Aider l'élève à <ul style="list-style-type: none"> • choisir • enchaîner • prendre conscience qu'il y a un début et une fin Donner du temps à l'élève pour mémoriser la composition chorégraphique par la répétition. Des allers retours entre le geste et la mémoire du geste vont permettre, par la répétition, d'aboutir à l'écriture chorégraphique.	Choisir, enchaîner, donner du sens, organiser, mémoriser.	
Étape 3 = Communiquer	1 Évaluation terminale (constat des progrès)	Avant que l'élève se produise, l'inviter à dire ce qui a été travaillé. Mettre en place des espaces identifiés pour les danseurs et les spectateurs. Amener l'élève spectateur à porter un regard respectueux et critique.	Présenter, se produire, regarder, évaluer.	

Séquence rédigée avec l'aide de l'ouvrage de DELAUNAY, M.(2013). *À l'école de l'éducation physique. Guide pratique pour l'enseignant de l'école primaire.* Corpus École. CRDP de l'académie de Nantes.

EPS		<i>Séance type</i> <i>Expression corporelle</i>			CLIS
Période : janvier 2015	Durée : 45 minutes				<i>Séance type</i>
Compétences du socle commun visées par la séquence : <i>Compétences de fin de cycle du LPC</i>		<i>cf fiche séquence</i>			
Objectif général		<i>cf fiche séquence</i>			
Objectifs individuels		En lien avec PPI			
Besoins individuels / Difficultés possibles / Présentation succincte des élèves concernés et BEP si nécessaire		Léon et Maïté : besoin fréquent d'être recentré sur la tâche. Jade : l'inciter à prendre des initiatives au sein du binôme. Pour tous : difficultés de mémorisation d'où l'utilisation des cartes à danser.			
Critères de réussite		Créer et mémoriser une courte chorégraphie de 3 à 5 mouvements.			
Organisation de la classe		Groupe classe, binômes			
Matériel		Cartes à danser, OCCE 51			
Phase et durée	Matériel et modalités de travail	Consigne / activité	Opérations mentales, attitudes sollicitées	Médiation de l'enseignant / Adaptations / Place de l'AESH	Observations / Notes
Phase 1 : Rappel 5 min C'est un <u>rappel cognitif</u> et de <u>motivation</u>	Situation collective Il s'agit de motiver le plus grand nombre d'élèves. L'enseignant est assez directif.	Expliciter les enjeux de la séquence (immédiats et lointains, sociaux, personnels, culturels). Présentation de l'objectif de la séance du jour. Découverte du matériel Explicitation de la tâche	Mémoire Langage Communication Motivation	Solliciter d'abord les élèves les moins à l'aise pour les impliquer : Maïté, Léon Jade, Louane. Étayage Faire reformuler par les moins performants : Léon ; Maïté. Encourager et motiver. Féliciter.	<i>L'enseignant est actif, dynamique. Le ton est juste, confiant.</i>
2. Phase 2 : Action motrice 35 min	<u>1. Rituel d'entrée</u> 5 min / collectif En cercle autour de l'enseignante	Dire « Aujourd'hui, maintenant, je... » <i>cf fiche Rituel d'entrée en activité</i>	Attention, concentration Raisonnement Recherche		

	<p><u>2. Situations d'apprentissage et communication</u></p> <p>25 min binôme puis 2 groupes en alternance danseur / spectateur.</p> <p><u>3. Rituel de fin</u> 5 min</p>	<p>Présenter les cartes à danser aux élèves (actions individuelles). Nommer de façon précise les actions. Par binôme : tirer au sort trois ou cinq actions. Les enchaîner dans l'ordre de son choix, les répéter. Réguler les échanges</p> <p><i>cf fiche Rituel de fin d'activité</i></p>	<p>Travail de groupe Créativité Planification Langage</p>	<p>Reformuler la consigne. Pour Maïté et Léon : rechercher le contact visuel. Demander aux élèves de se concentrer et de ne pas aller trop vite dans l'activité. Donner des aides, astuces individuelles en passant auprès de chacun.</p> <p>Intervention de l'AESH. Jade et Damien : déplacement en fauteuil (cartes à danser spécifiques).</p>	<p><i>L'enseignant est mobile, souple, s'adapte, réajuste, rassure, différencie. Parler à voix basse.</i></p>
<p>Phase 3 : Mise en commun 5 min</p>	<p>Collectif Échange sur l'intérêt de l'activité et sa performance.</p>	<p>Rappel de la consigne. Demander aux élèves de parler fort lorsqu'ils prennent la parole. Orienter la prise de parole.</p> <p>Faire un recueil des impressions des élèves «Avez vous apprécié? Pourquoi? Qu'est ce qui a été difficile? Facile?» Faire le point sur la séance : ce que l'on appris aujourd'hui, l'évolution du travail de chacun.</p>	<p>Attention Confiance en soi Langage Communiquer Verbaliser Justifier Communication sur ses réussites et besoins, l'intérêt et les enjeux de l'activité.</p>	<p>Utiliser le vocabulaire précis et juste en lien avec la discipline. Vérifier que le vocabulaire est précis et juste. Motiver et encourager les élèves à participer.</p> <p>Solliciter d'abord les moins performants. Faire reformuler. Féliciter tous les élèves.</p>	<p><i>Le ton est juste. L'enseignant félicite les uns et les autres. L'enseignant s'auto évalue (attitudes, outils, démarches).</i></p>
<p>Modalités d'évaluation</p>	<p><i>cf grilles d'évaluation motricité et langage oral</i></p>				
<p>Bilan pédagogique et didactique</p>	<p>Grand intérêt de la part des élèves. Aide réelle des cartes à danser comme support de mémorisation. De nombreux progrès ont été fait tant au niveau moteur que langagier. <i>cf résultats de l'expérimentation.</i></p>				

ANNEXE 1 – Fiche séquence et fiche séance type APSA « Expression corporelle »

Rituel d'entrée en activité

5 minutes

Se concentrer :

1. Les yeux fermés, pieds à plats, on fait partir le corps devant, derrière, à gauche, à droite, on le fait tourner.
2. Soulever les talons et décoller la plante des pieds pour rester sur les pointes (toucher le ciel avec la tête), accroître le travail de décoller pour finir en sautiller. (Jade et Damien : faire bouger uniquement la pointe des pieds).
3. Monter le genou devant, puis derrière, puis sur les côtés, étendre la jambe dans l'alignement de la cuisse, reposer le pied à terre. (Jade et Damien : faire bouger ses jambes).
4. Amener le menton sur la poitrine, puis la nuque sur le haut du dos. Amener l'oreille gauche sur l'épaule droite puis l'oreille droite sur l'épaule gauche.
5. Enrouler la tête puis le corps de manière à amener les mains près du sol, s'accroupir en fin de mouvement et garder la position quelques secondes avant de remonter en sens inverse. (Jade et Damien : enrouler seulement la tête).
6. Étirer le bras gauche sur le côté droit puis vers le haut ; étirer le bras droit sur le côté droit puis vers le haut.

S'organiser dans l'espace :

On marche dans la salle, au signal on change de direction. S'arrêter avant de changer, accentuer le changement (demi-tour).

Rituel de fin d'activité

5 minutes

1. La respiration accompagne les mouvements à partir de la tête

Position : assis sur une chaise, bien ancré dans le sol, les pieds parallèles à la largeur du bassin, genoux parallèles. Le poids est bien réparti sur les deux pieds.

Incliner la tête lentement vers le bas sur l'expiration (le menton sur la poitrine) et vers le haut sur l'inspiration. (les yeux vers le plafond). Incliner la tête sur le côté droit sur l'inspiration puis ramener la tête face sur l'expiration. Idem, sur le côté gauche.

2. Visualiser les différentes parties du corps

Position : debout. Jade et Damien en fauteuil.

Fermer les yeux et répéter "dans sa tête" le nom de chaque partie du corps dicté par l'adulte. Marquer une pause entre chaque élément pour prendre le temps de percevoir sa forme, sa position, de le comparer à un élément symétrique (partir de la tête pour arriver aux pieds).

ANNEXE 2 – Résultats de Louane en langage oral

	Séance 1/7		Séance 3/7		Séance 5/7		Séance 7/7	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
SYNTAXE								
Item 1 Utilisation pronoms	0	1	0	1	2	2	2	2
Item 2 Utilisation temps des verbes	0	2	0	1	1	2	1	2
Item 3 Complexité des phrases	1	1	1	1	1	1	1	2
Item 4 Utilisation prépositions	1	1	1	1	1	1	1	2
Note sur 9	2	5	2	4	5	6	5	8
VOCABULAIRE								
Item 5 Nombre de mots	1	2	2	2	3	5	3	5
Item 6 Enrichissement du vocabulaire								
Lié à l'APSA	0	0	1	1	0	1	1	1
Lié à la motricité	1	2	1	1	2	2	1	2
Lié à l'espace	1	1	1	1	1	1	1	1
Lié au temps	0	0	0	0	1	1	0	1
Lié à la relation	0	0	0	0	0	0	0	0
Note sur 15	3	5	5	5	7	10	6	10
Note globale sur 24	5	10	7	9	12	16	11	18

ANNEXE 3 – Résultats de Louane en motricité

Séance 2/7	Sans verbalisation avant l'action	Avec verbalisation avant l'action
ITEM 1		
Nombres d'actions prévues par rapport au nombre d'actions réalisées	3/2 = 1 point	3/3 = 2 points
ITEM 2		
Ordre des actions respecté : nombre d'actions réalisées dans l'ordre du début à la fin	1	2
ITEM 3		
Qualité des actions réalisées	1	2
Réalise ses mouvements sans geste parasite	1	1
Réalise une phrase dansée avec un début et une fin repérable	0	1
Varie ses mouvements et ses déplacements dans l'espace	1	1
Varie ses mouvements et ses déplacements dans le temps	0	1
Note sur 10 pour l'ITEM 3	3	6
Note globale sur 14	5	10

Séance 6/7	Sans verbalisation avant l'action	Avec verbalisation avant l'action
ITEM 1		
Nombres d'actions prévues par rapport au nombre d'actions réalisées	5/5 = 2 points	5/5 = 2 points
ITEM 2		
Ordre des actions respecté : nombre d'actions réalisées dans l'ordre du début à la fin	3	4
ITEM 3		
Qualité des actions réalisées	1	2
Réalise ses mouvements sans geste parasite	1	2
Réalise une phrase dansée avec un début et une fin repérable	1	2
Varie ses mouvements et ses déplacements dans l'espace	1	1
Varie ses mouvements et ses déplacements dans le temps	1	1
Note sur 10 pour l'ITEM 3	5	8
Note globale sur 16	10	14

ANNEXE 4 – Tableau récapitulatif des moyennes sur 20 en langage oral et motricité

	Langage oral		Motricité	
	Avant action	Après action	Avant verbalisation	Après verbalisation
Séance 1	3	5,8		
Séance 2			5,7	11,4
Séance 3	4,6	6,5		
Séance 4				
Séance 5	8,2	10,6		
Séance 6			8,7	14,1
Séance 7	8	10,7		

ANNEXE 5 – Tableau récapitulatif des écarts en langage oral et motricité

	Langage oral			Motricité		
	S1 avant action	S7 après action	Écart ↗	S2 Avant verbalisation	S6 Après verbalisation	Écart ↗
Anthony	2,5	10	7,5	7,1	16,2	9,1
Damien	4,2	12,5	8,3	5,7	13,7	8
Fabrice	3,3	12,5	9,2	7,1	17,5	10,4
Jade	3,3	10,8	7,5	7,1	12,5	5,4
Léon	2,5	8,3	5,8	5,7	13,7	8
Louane	4,2	15	10,8	7,1	17,5	10,4
Maïté	0,8	5,8	5	0	7,5	7,7
Moyennes	3	10,7	7,7	5,7	14,1	8,4

ANNEXE 6 – Retranscriptions de Damien, Louane et Maïté en langage oral

(séance 1 avant action et séance 7 après action)

		Retranscriptions
Damien	S1 avant action	<i>Il faut tourner sur lui, sur lui-même. Il faut avancer. Il faut taper des mains.</i>
	S7 après action	<i>J'ai fait le pont en tenant les mains d'Anthony. Je me suis baissé et relevé. Et après on a fait l'arche, et ensuite j'ai avancé lentement en faisant le pont. Et après euh on s'est tenu la main, euh [...] la main en tournant.</i>
Louane	S1 avant action	<i>Avancer, à gauche et se baisser.</i>
	S7 après action	<i>J'ai tourné sur moi lentement. J'ai avancé doucement. J'ai frappé dans mes mains. Puis j'ai fait un pas à droite et j'ai fait l'arche. Je tenais les mains de Maïté et Jade est passée trois fois dessous.</i>
Maïté	S1 avant action	<i>Euh [...] sauter [...] tourner [...] taper.</i>
	S7 après action	<i>J'ai avancé [...] j'ai tapé des mains et faire le pont.</i>

ANNEXE 7 – Grilles d'évaluation motricité de Damien, Louane et Maïté

(séance 2 avant verbalisation et séance 6 après verbalisation)

	Damien		Louane		Maïté	
	S2 avant	S6 après	S2 avant	S6 après	S2 avant	S6 après
ITEM 1						
Nombres d'actions prévues par rapport au nombre d'actions réalisées	3/2 = 1 point	5/5 = 2 points	3/2 = 1 point	5/5 = 2 points	3/1 = 0 point	5/2 = 1 point
ITEM 2						
Ordre des actions respecté : nombre d'actions réalisées dans l'ordre du début à la fin.	1	3	1	4	0	1
ITEM 3						
Qualité des actions réalisées.	1	1	1	2	0	1
Réalise ses mouvements sans geste parasite.	0	2	1	2	0	1
Réalise une phrase dansée avec un début et une fin repérable.	0	1	0	2	0	1
Varie ses mouvements et ses déplacements dans l'espace.	1	1	1	1	0	1
Varie ses mouvements et ses déplacements dans le temps.	0	1	0	1	0	0
Note globale	4/14	11/16	5/14	14/16	0/14	6/16