



HAL
open science

Développer l'autonomie en acrosport chez des élèves scolarisés en IME

Marie Le Clerc

► **To cite this version:**

Marie Le Clerc. Développer l'autonomie en acrosport chez des élèves scolarisés en IME. Education. 2014. dumas-01490385

HAL Id: dumas-01490385

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01490385v1>

Submitted on 15 Mar 2017

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.



MEMOIRE - 2CA-SH
ANNEE 2013/2014

**DEVELOPPER L'AUTONOMIE EN ACROSPORT CHEZ DES
ELEVES SCOLARISES EN IME.**

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : DUHALDE ISABELLE

DISCIPLINE DE RECHERCHE : EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : LE CLERC MARIE

OPTION : 2 CA-SH OPTION D

Table des matières

<u>I) INTRODUCTION.....</u>	1
<u>II) PRESENTATION DU CONTEXTE ET DE LA DEMARCHE.</u>	4
A) L'IME LOUIS BLERIOT.....	4
B) LA DEMARCHE UTILISEE POUR PROPOSER UN ENSEIGNEMENT ADAPTE.	6
C) LES ELEVES DE L'IME.	8
<i>Arnaud :</i>	9
<i>Victor :</i>	10
<i>François :</i>	12
<u>III) COMMENT DEVELOPPER L'AUTONOMIE AU TRAVERS DE L'ACROSPORT.</u>	14
A) L'AUTONOMIE : QUELQUES DONNEES THEORIQUES.	14
B) LES OBSTACLES A FRANCHIR POUR PERMETTRE A MES ELEVES QUI ONT DES TROUBLES DES FONCTIONS COGNITIVES D'ACCEDER A L'AUTONOMIE.	18
C) LE CHOIX DE L'ACTIVITE ACROSPORT.....	20
<u>IV) LES MISES EN ŒUVRES EN ACROSPORT POUR DEVELOPPER L'AUTONOMIE DES ELEVES.....</u>	22
A) PRESENTATION DU CYCLE.....	22
B) L'ECHAUFFEMENT.....	23
C) LE ROLE DE GYMNASTE.....	25
<i>Adopter une posture tonique.....</i>	25
<i>Utiliser différentes sources d'informations.....</i>	25
<i>Connaitre ses points faibles et ses points forts.....</i>	26
<i>Mémoriser un enchainement de plusieurs pyramides.....</i>	27
D) LE ROLE DU JUGE.....	27
<i>Observer à partir de critères simples :</i>	28
<i>Juger objectivement une prestation.....</i>	28
E) LE ROLE D'AIDE.....	29
<u>V) CONCLUSION.....</u>	30

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

D) Introduction

«La loi du 11 février 2005 a permis de développer rapidement la scolarisation en milieu ordinaire d'une majorité des enfants et des adolescents en situation de handicap. C'est à présent une approche plus qualitative qui doit être privilégiée pour construire une École inclusive, ouverte à tous, en améliorant l'accueil et l'accompagnement des élèves et la formation des acteurs »¹. La circulaire de rentrée 2013 nous montre bien que, malgré les évolutions institutionnelles, la scolarisation des élèves en situation de handicap reste à améliorer et apparaît encore, comme un des objectifs à atteindre.

La loi de 2005² marque un réel tournant dans l'histoire du handicap, « elle a bouleversé les cadres de représentation et de pensée »³. Son objectif est bien de permettre aux jeunes en situation de handicap de s'intégrer dans la société, au travers d'un projet de vie choisi. La loi explicite la notion de handicap comme étant « une 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 la santé invalidant ⁴ ». Et met en place, les principes d'accessibilité et de compensation.

Pour l'Education nationale, il s'agit de permettre l'accessibilité au savoir et à la connaissance, mais également de garantir à tous l'égalité des droits et des chances, au travers d'une scolarisation la plus ordinaire possible. En tant qu'enseignants, nous pouvons et nous devons à notre niveau, participer à l'application de ces deux principes, en permettant à tous les élèves d'accéder aux savoirs grâce à des adaptations pédagogiques et didactiques.

Les UPI (Unité Pédagogique d'Intégration) puis les ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire)⁵ ont été mises en place dans les établissements scolaires du second degré afin de répondre à cet objectif de scolarisation des élèves en situation de handicap, en milieu scolaire ordinaire. Le but de ces dispositifs est de proposer des « modalités de scolarisation

¹Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013, 10/04/2013

²Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 11/02/2005

³H.BENOIT « De la déficience à l'obstacle », Cahiers pédagogiques, 459, in dossier « L'école à l'épreuve du handicap », 2008

⁴Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 11/02/2005

⁵Scolarisation des élèves handicapés, BO n°28 du 25/07/2010

plus souples et plus diversifiées sur le plan pédagogique »⁶.

En tant que jeune enseignante d'EPS, c'est en étant confrontée à la réalité du terrain que je me suis rendue compte que mon enseignement n'était pas toujours adapté à des élèves qui ont des troubles des fonctions cognitives. Je voyais bien que certains élèves d'ULIS ne comprenaient pas ce que j'attendais d'eux et que le contexte créé par mes situations d'apprentissages les mettait en difficulté. Cela me paraissait inenvisageable de proposer un enseignement qui aurait des effets négatifs sur l'apprentissage d'élèves déjà en difficulté dans certains domaines. La participation à la formation du 2CA-SH (certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) m'est apparue comme un moyen intéressant pour faire évoluer ma pensée et ma pratique.

« L'efficacité d'un enseignement est fonction de sa capacité à proposer des tâches d'apprentissages finalisées qui sont exactement adaptées au niveau de développement des élèves et à leur capacité à s'approprier des connaissances »⁷, cette définition montre que c'est bien l'enseignant qui doit s'adapter aux élèves, il s'agit de mettre l'élève au centre du processus d'apprentissage. Il semble que pour y parvenir, l'enseignant va devoir mettre en place une démarche lui permettant d'avoir une meilleure connaissance de l'élève, afin de bien repérer les BEP (besoins éducatifs particuliers) et de proposer des adaptations spécifiques. L'objectif pour l'enseignant est bien permettre à tous les élèves d'apprendre, et ainsi, au regard de ce qui est visé au sein de l'éducation nationale, de former les futurs citoyens.

L'autonomie apparaît comme une des finalités du système éducatif, c'est à dire « *une affirmation de principes à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie ou véhicule des valeurs. Elle fournit les lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation* »⁸. Par conséquent, en se positionnant en tant qu'enseignant, l'autonomie apparaît comme une des prescriptions du ministère de l'éducation nationale, l'inclure dans notre enseignement semble nécessaire afin de répondre à la mission du professeur qui « *s'attache... à développer leur autonomie dans le travail et leur capacité à conduire un travail personnel dans la classe ou en dehors de la classe* »⁹. En effet, l'autonomie apparaît comme un moyen indispensable pour permettre à des jeunes en situation

⁶ « Scolarisation des élèves handicapés », BO n°28 du 25/07/2010

⁷ P. ARNAUD « Psychopédagogie des APS » 1985

⁸ D. HAMELINE, « Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue », Paris, ESF, 1979

⁹ « Mission du professeur », BO n°22 du 29/05/1997

de handicap de s'intégrer dans la société. « *L'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'homme : le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même*¹⁰ ». L'autonomie est un des sept piliers du socle commun de connaissances et de compétences, elle apparaît comme essentielle au bon déroulement de la vie future. Il s'agit également d'une condition de la réussite scolaire, développer cette compétence permet aux élèves de s'adapter aux évolutions de leur vie personnelle, sociale et professionnelle¹¹.

Il s'agira dans ce mémoire de montrer en quoi la mise en place d'une démarche d'enseignant spécialisé, au travers de l'utilisation d'adaptations individuelles dans un cycle d'acrosport, contribue à développer l'autonomie chez des élèves ayant des troubles de la fonction cognitive.

Dans une première partie je m'attacherai à présenter le contexte d'enseignement, les élèves de l'IME de Wimille, ainsi que la démarche utilisée pour construire les besoins éducatifs particuliers.

Dans une deuxième partie, je montrerai la contribution de l'acrosport au développement de l'autonomie, ainsi que les caractéristiques de cette dernière.

Dans une troisième partie, je présenterai les mises en œuvre au sein de mon cycle d'acrosport.

¹⁰ Socle commun de connaissances et de compétences, 11/07/2006

¹¹ Socle commun de connaissances et de compétences, 11/07/2006

II) Présentation du contexte et de la démarche.

a) L'IME Louis Blériot.

En tant que TZR (Titulaire de Zone de Remplacement), j'ai dû réaliser un stage dans un autre établissement que le lieu de mon remplacement, afin de pouvoir travailler avec des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives. Depuis le mois de novembre je me rends tous les mardi après-midi à l'IME (Institut Médico-Educatif) Louis Blériot, situé sur la commune de Wimille, à la périphérie de l'agglomération de Boulogne-sur-mer. Il s'agit pour moi d'une expérience nouvelle, qui promet d'être enrichissante au regard de mes premières visites. J'ai été très bien accueillie, tant par l'équipe pluridisciplinaire que par les élèves.

L'établissement est constitué de plusieurs bâtiments construits dans un parc boisé de quatre hectares : un bâtiment central regroupant les services administratifs et médico-psycho-sociaux ; un bâtiment abritant les salles de classe, les ateliers de formation professionnelle (hygiène des locaux, enseignement ménager, agencement), la médiathèque et la salle informatique ; un bâtiment comprenant la restauration ainsi qu'une salle d'activités ; et un ensemble de petits bâtiments dans le parc utilisés pour la formation professionnelle (espaces verts, maçonnerie, lingerie). L'IME Louis Blériot est une association régie par la loi de 1901, son ouverture a été autorisée le 4 décembre 1972, il s'agissait alors d'un IMP (institut médico-pédagogique) chargé d'accueillir des enfants de 6 à 21 ans. C'est en 1995 que l'établissement prend l'appellation d'IME, il couvre un secteur comprenant l'agglomération boulonnaise (délimitée approximativement par Marquise au nord, Desvres et Samer à l'est et Neufchatel Hardelot au sud). L'établissement a un agrément pour accueillir soixante-cinq adolescents, âgés de 14 à 20 ans, déficients intellectuels, dont l'état nécessite la mise en œuvre de moyens médico-éducatifs pour le déroulement de leur scolarité¹². La prise en charge prend en compte les aspects psychologiques, psychopathologiques ainsi que la mise en place des techniques de rééducation (orthophoniste, psychomotricité...) si besoin.

Les trois objectifs principaux sont :

- Aider les adolescents à développer leur autonomie (quotidienne, sociale, professionnelle)

¹² « Livret d'accueil des salariés », IME Louis Blériot

- Favoriser l'épanouissement et la réalisation de toutes ses potentialités intellectuelles, affectives et corporelles.

- Permettre une insertion socioprofessionnelle en milieu adapté ou ordinaire.¹³

Durant les deux premières années (14-16 ans) les adolescents suivent une période de polyvalence, composée en majorité de temps de classe. Ils essayent également cinq ateliers (cuisine, pôle service entretien des locaux et blanchisserie, horticulture, espaces verts floriculture, maçonnerie et agencement) en vue d'élaborer un projet individuel de formation. C'est au cours de la deuxième année qu'ils choisissent trois ateliers, afin de faire un vœu de formation professionnelle, en fin d'année. Au cours des années suivantes, le temps passé en atelier augmente, tandis que le temps passé en classe diminue. Les adolescents peuvent effectuer des stages durant la deuxième et la troisième année de formation professionnelle afin de découvrir le monde du travail.

Le fonctionnement est différent de celui d'un collège ou d'un lycée dans la mesure où l'IME est sous la tutelle du Ministère de la Santé. Cependant la finalité de l'EPS - « *Former par la pratique des activités physiques, sportives et artistiques, un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué*¹⁴ » - semble rejoindre les objectifs visés par l'établissement. « *La pratique d'activités physique permet de s'affirmer au sein d'un groupe social dans sa diversité et d'afficher une réelle dynamique en dépit de ses fragilités* »¹⁵. L'EPS apparaît comme une discipline permettant de renforcer l'acquisition d'habiletés et d'aptitudes indispensables l'avenir de ces jeunes.

Lors de ma première intervention, j'ai observé que la plupart des élèves n'avaient pas de gros problème moteur et leur niveau en EPS était pratiquement semblable à celui de mes élèves de collège. Il me semble donc important de proposer une pédagogie adaptée, afin de permettre à ces élèves de développer leurs compétences en EPS, discipline dans laquelle ils peuvent être largement en réussite. Pour y parvenir, la mise en place d'une démarche d'individualisation des apprentissages apparaît nécessaire.

¹³ « Livret d'accueil des salariés », IME Louis Blériot

¹⁴ « Programme EPS de seconde », 29/04/2010

¹⁵ G.PENEL, « Compétences à réinvestir dans la voie professionnelle », revue EPS n°286, 2000

b) La démarche utilisée pour proposer un enseignement adapté.

Au sein des EPLE (établissements publics locaux d'enseignement), les élèves en ULIS disposent d'un PPS (projet personnalisé de scolarisation)¹⁶. Ce dernier « *définit les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers de l'élève* »¹⁷. Il est élaboré par une équipe pluridisciplinaire éducative. Il s'agit d'approfondir la connaissance que l'enseignant a de l'élève afin d'identifier ses besoins puis de dégager les principaux objectifs pédagogiques, les stratégies envisagées, les modalités évaluatives. Le PPS répond à la notion de parcours de formation présente dans la loi de 2005. Il apparaît comme une ressource importante et commune à l'ensemble de l'équipe éducative, il facilite le suivi de l'élève et il est un point d'appui important dans la démarche adaptative de l'enseignant. On retrouve le même processus au sein des IME.

Au delà du PPS, l'observation apparaît comme le premier outil d'investigation du repérage des BEP¹⁸ (besoins éducatifs particuliers), étape indispensable pour permettre à l'enseignant de proposer un enseignement adapté aux besoins de chaque élève en situation de handicap, dans sa discipline. Cependant, de nombreuses questions se présentent lors de cette étape : comment observer ? Que doit-on observer ? Quels outils utiliser pour collecter les informations ? Comment identifier les besoins éducatifs particuliers ? Qu'est ce qu'un besoin éducatif particulier ?

Selon B.ÉGRON¹⁹, l'utilisation d'un cadre est nécessaire pour affiner l'identification des besoins éducatifs particuliers. C'est en essayant d'en créer un que j'ai tenté de répondre à ces questions, mes lectures et la formation sont les points d'appuis de ma réflexion.

Tout d'abord, il me semblait nécessaire d'organiser ce que j'allais observer, l'objectif n'étant pas de chercher à mettre les élèves dans des « cases », mais plutôt de m'assurer une observation plus large, couvrant des champs différents. Au regard de ma discipline, je suis partie des ressources des élèves comme point de départ de ma grille d'observation. En plus des trois catégories de ressources - motrices, cognitives et socio-affectives - que j'allais pouvoir observer en cours d'EPS, certaines informations me paraissaient importantes à connaître : la scolarité, les conditions de vie familiale, la relation aux autres disciplines, ou

¹⁶« Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation », BO n°32 du 7/09/2006

¹⁷« Parcours de formation des élèves présentant un handicap », Décret du 30/12/2005

¹⁸I.DUHALDE « L'observation, point de départ du projet et de l'évaluation des B.E.P », séminaire ASH du 12/01/2012

¹⁹B.ÉGRON, « Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques », 2010

encore les troubles. Il s'agissait des éléments que je ne pouvais pas observer dans mon cours, mais qui me semblaient utiles pour mieux comprendre le fonctionnement de l'élève. « *L'observation est le fruit d'un travail de groupe associant tous les adultes qui ont en charge l'enfant*²⁰ », cela suppose de faire appel à l'ensemble de l'équipe éducative afin de considérer l'élève dans sa globalité. Ce processus d'observation nécessite du temps, n'étant présente à l'IME qu'une fois par semaine, le partenariat avec les professionnels de l'établissement m'a largement aidée à mieux connaître les élèves et à créer leur projet individualisé.

Ensuite, il paraît important d'observer les élèves en prenant en compte l'environnement, car c'est lui qui met en difficulté les personnes en situation de handicap. L'objectif est bien « *d'identifier les obstacles auxquels l'enfant se heurte dans son environnement scolaire* »²¹, mais également de faire émerger les points forts, sur lesquels l'enseignant va pouvoir s'appuyer. Pour réaliser une réelle observation, il faut veiller à relever des faits précis sans jugement de valeurs afin d'éviter que la grille d'observation ne devienne un outil d'homogénéisation²².

L'étape suivante consiste à formuler des hypothèses à partir des informations recueillies, afin de faire émerger les obstacles prioritaires. Il semble possible, à partir de ces obstacles, de mettre en évidence les besoins éducatifs particuliers. Dans l'article « Identifier des besoins particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action », les auteurs nous proposent une formulation des besoins éducatifs particuliers qui « *prend en compte l'élève apprenant en situation (potentielle) d'activité et, d'autre part, de placer explicitement l'enseignant dans un rôle de médiateur* ». C'est au travers de cette formulation que reposent les adaptations pédagogiques. Cependant, en tant qu'enseignante non spécialisée, cette étape reste encore très conceptuelle et la mise en pratique n'est pas évidente.

Enfin, il s'agit pour l'enseignant de choisir les outils qu'il va mettre en place en vue de lever les obstacles. D'un point de vue théorique il semblerait plus facile d'attribuer un outil à un obstacle, or dans la réalité chaque individu réagit différemment. En effet, ce qui fonctionne chez l'un ne fonctionne pas forcément chez l'autre. C'est bien cette complexité, qui régit le

²⁰B.ÉGRON, « Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques », 2010

²¹H.BENOIT « De la déficience à l'obstacle », Cahiers pédagogiques, 459, in dossier « L'école à l'épreuve du handicap », 2008

²²C.DESOMBRE, J-J.CARPENTIER, E.VINCENT, J.SANSEN, C.MAIFFRET, C.RYCKEBUSCH, « Identifier des besoins particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action », 2013

travail de l'enseignant et qui l'oblige sans cesse à innover, à se remettre en question.

En utilisant les besoins éducatifs particuliers comme le point de départ de ces adaptations, la volonté de l'enseignant est « *de partir de ce que l'élève fait et non de ce que l'on voudrait qu'il fasse* »²³. Nous observons une réelle mise à distance du trouble et une valorisation du besoin, « *on est plus dans une logique de savoir dogmatique où tel type d'atteinte entraînerait inévitablement tels types de répercussions ; on adopte une méthode dans laquelle on commence par observer, pour ensuite réfléchir aux modalités d'aide.* »²⁴

Au regard de cette démarche, des questions restent sur ce que l'enseignant doit mettre en place afin d'observer et de prendre en compte les spécificités des élèves en situation de handicap, sans pour autant laisser de côté le groupe classe.

c) Les élèves de l'IME.

Depuis le mois de janvier je travaille avec un groupe de six élèves (François, Arnaud, Victor, Dylan, Elodie et Laurence) en acrosport. L'échéance du mémoire et les contraintes d'organisation de l'IME ne m'ont laissé que six séances pour tenter de mettre en place une démarche d'enseignante spécialisée. Pour construire les projets pédagogiques individualisés, et fixer les objectifs en EPS pour chacun des élèves, je me suis appuyée sur différents supports. Je voulais dans un premier temps, essayer de me forger ma propre opinion sur chaque élève, afin de ne pas être influencée par des constats déjà établis. Pour cela, j'ai mis en place des petites situations en début de séance pour réaliser une évaluation diagnostique dans différents domaines. Par exemple, je demandais à un élève de me réexpliquer la consigne que je venais d'énoncer, ou bien de faire une démonstration à partir de ce que j'avais dit. Il est vrai qu'une seule observation dans un domaine précis ne suffit pas et je me suis rendue compte que les apparences étaient parfois trompeuses. En effet, François paraît très sûr de lui et adopte une attitude qui permet de faire croire à l'enseignant qu'il comprend la consigne. Il hoche de la tête lors des explications, demande aux autres élèves d'écouter et semble attentif. Cependant, à chaque fois que je le questionnais sur ce qu'il avait compris de la tâche à réaliser, il essayait de changer de sujet, de répondre à autre chose en faisant l'étonné. Cette façon de réagir lui permettait de gagner du temps et d'attendre que quelqu'un d'autre réponde à sa place en terminant par un « oui c'est ça ». Même si ça se manifestait de façon différentes,

²³G.BUI-XUÂN, J.MIKULOVIC, « Les élèves à besoins éducatifs particuliers n'ont pas besoin d'une pédagogie particulière en EPS », revue Reliance n°24, 2007

²⁴H.BENOIT « De la déficience à l'obstacle »

j'ai retrouvé cette technique d'évitement chez plusieurs adolescents. Ce fut réellement surprenant, de prendre conscience que ces élèves avaient appris à faire illusion sur ce qu'ils comprenaient en vue de protéger leur estime d'eux même et qu'en réalisant une observation superficielle il était très facile de passer à côté des difficultés de chacun.

Cette étape d'observation a été une réelle période de doute, en fonction des situations, des séances, du lieu, les élèves réagissaient évidemment de manières différentes et remettaient en cause mon analyse précédente. Etablir un constat, le plus objectif possible, qui prend en compte tous les paramètres me semble être l'une des clés de la réussite dans la construction des BEP. En vue d'affiner mon observation faite à l'aide de ma grille, j'ai consulté le projet personnalisé, qui précise les besoins et les compétences prioritaires repérés, ainsi que les fiches de synthèse scolaire et éducative. J'ai retrouvé des nombreux points communs entre mon observation et les constats présents dans le dossier des élèves, cependant ces documents m'ont beaucoup aidé à affiner mon analyse et à recentrer les objectifs à atteindre pour chacun. C'est la mise en relation de ces différentes informations qui m'a permis de mettre en place un projet pédagogique individualisé. Discuter avec l'équipe éducative reste encore le plus enrichissant, en complément des documents écrits. Je me suis concentrée plus particulièrement sur trois élèves : Arnaud, François et Victor pour illustrer cette démarche.

Arnaud :

Arnaud a 16ans, il vit chez ses parents et a deux sœurs. Il était auparavant à l'IME d'Outreau, c'est sa deuxième année à l'IME de Wimille.

Points d'appuis :

Arnaud est un élève sérieux, il essaye toutes les activités qui lui sont proposées. Il respecte les règles et accepte de travailler avec tous ses camarades. Il est lecteur et s'exprime clairement, il possède un vocabulaire assez riche. Il aime beaucoup les jeux vidéo et l'utilisation des outils informatiques le motive. Arnaud comprend des consignes simples et sait les appliquer. Il a une bonne mémorisation, il se souvient des conseils donnés et les applique en utilisant le même vocabulaire que l'enseignant. Il a des connaissances très pointues dans certains domaines (ex : les jeux olympiques).

Difficultés :

Arnaud peut être perturbé si l'on change de programme ou bien de cours sans qu'il ait été prévenu auparavant, de plus, lorsque le contexte n'est pas serein (du bruit, de l'énervement) il a tendance à se replier sur lui même. Il supporte mal l'échec et peut parfois se bloquer face une situations qui lui pose problème. Il est anxieux et réagit souvent par mimétisme. C'est un élève très prudent, certaines actions physiques semblent douloureuses pour lui et il est vite

fatigué. Arnaud ne communique pas spontanément avec ses camarades et ne prend pas d'initiative au sein d'un groupe, il parle avec le professeur seulement lorsqu'il est sollicité. Il se déconcentre rapidement. Il a des difficultés à prendre conscience de la position de son corps dans l'espace et à imiter une posture à partir d'une image. Il a parfois du mal à dire si la posture de ses camarades est identique ou non à celle présente sur une image, et n'explique pas pourquoi. Arnaud est en surpoids, il manque de tonicité et a des problèmes de coordination. Il a peur de la hauteur, les notions spatiales de bases ne sont pas acquises (en dessous, au dessus, entre...). Lorsqu'il a une tâche à réaliser il ne sait pas par où commencer, il attend que l'enseignant vienne le voir, ou que ses camarades lui disent quoi faire.

Obstacles identifiés:

Parfois Arnaud n'arrive pas à entrer dans une tâche d'apprentissage, il me semble qu'il a peur de l'échec et qu'il préfère se détourner de la tâche plutôt que de ne pas réussir, cette situation paraît être renforcée lorsque le contexte n'est pas serein.

Il communique avec ses camarades uniquement lorsqu'il est obligé de le faire, j'émet l'hypothèse que pour Arnaud, la communication doit avoir un but, une utilité, car pour lui parler, regarder quelqu'un, peut être une situation difficile à gérer, voire anxiogène.

Il n'a pas conscience de la position exacte de son corps dans l'espace (par exemple si son bras est derrière lui, il ne sait pas s'il est tendu ou plié), il me semble que le fait d'avoir une partie de son corps hors son champ visuel l'empêche d'avoir conscience de sa posture, je suppose que la prise d'informations proprioceptives pose problème à Arnaud.

Décrire une posture pose problème à Arnaud, il me semble qu'il ne dispose pas du vocabulaire nécessaire pour y parvenir.

- Les BEP d'Arnaud :

- Arnaud a besoin d'un cadre rassurant (sécurité affective et cognitive) pour entrer dans une activité d'apprentissage.

- Arnaud a besoin d'avoir un but pour communiquer avec ses camarades

- Arnaud a besoin d'avoir des repères (visuels ou auditifs) pour prendre conscience de la position de son corps dans l'espace.

- Arnaud a besoin d'acquérir du vocabulaire spécifique pour décrire une posture.

Victor :

Victor à 16ans, il vit chez ses parents, il a une sœur et un frère. C'est sa deuxième année à l'IME, il était auparavant à l'IME d'Huqueliens.

Points d'appuis :

Victor est un élève motivé et volontaire qui aime le sport. Il essaye toutes les activités qui lui sont proposées et il respecte les règles. Il comprend et sait appliquer des consignes simples. Victor accepte de travailler avec les autres et communique facilement avec eux. Il est lecteur et dispose d'un vocabulaire assez riche. Il s'est géré son effort et sait imiter une posture à partir d'un « modèle vivant ». Victor est capable d'adopter une posture tonique et de la maintenir. Il accepte d'utiliser les fiches d'aide.

Difficultés :

Victor baisse rapidement les bras face aux difficultés et il supporte mal les remarques de ses camarades, il s'énerve rapidement et veut avoir raison. Il ne prend pas d'initiatives au sein d'un groupe mais il aime bavarder avec les autres, il a tendance à se déconcentrer rapidement (il regarde souvent par la fenêtre). Victor a des difficultés à réaliser des tâches nécessitant une motricité fine (faire ses lacets, fermer son manteau) et à maintenir une posture en équilibre. Il est assez vite fatigué et il a peur de la hauteur. Il a des difficultés à se repérer dans l'espace (les orientations), et à décrire des postures de base (à genoux, assis, debout...). Repérer la posture d'un personnage sur un dessin pose problème à Victor, s'il y a plusieurs personnages, il n'arrive pas à les distinguer. Lorsqu'il a une tâche à réaliser il ne sait pas par où commencer, il attend que les autres lui disent quoi faire. Il a des difficultés à repérer la position de son corps dans l'espace. Lorsqu'il faut mémoriser plusieurs actions Victor a tendance à oublier ce qu'il doit faire.

Obstacles identifiés:

Lorsque Victor utilise une fiche avec des personnages, il a des difficultés à prendre des informations sur leurs postures, il ne repère pas les différentes parties du corps (tête, bras, tronc, jambes...) sur ces personnages, il me semble qu'il n'arrive pas à s'identifier au dessin. De plus, je pense qu'il ne sait pas où prendre des informations sur une image, savoir ce qu'il est important de repérer.

Je me suis rendue compte que Victor mettait toujours du temps à entrer dans une situation d'apprentissage, et en le questionnant je me suis aperçu qu'il ne savait pas quoi faire, le but était bien compris mais la manière d'y parvenir lui posait problème. Il me semble que Victor a du mal se représenter les étapes nécessaires à la réalisation d'une tâche.

Lorsque Victor doit se positionner dans l'espace par rapport aux autres ou par rapport à une consigne donnée, il se trouve en difficultés, il me semble que Victor n'a pas construit tout les repères sur soi permettant une latéralisation et qu'il a donc du mal à les reporter sur l'extérieur. J'émet également l'hypothèse que la mémoire à long pose problème à Victor.

- Les BEP de Victor :

- Victor a besoin d'identifier son propre corps sur une image pour pouvoir reproduire une posture à partir d'une fiche.

- Victor à besoin d'avoir une stratégie, d'une planification des actions pour réaliser une tâche.

- Victor à besoin de repères spatio-temporels pour organiser son action dans l'espace

- Victor à besoin de supports de mémoire pour retenir une information sur le long terme.

François :

Il a 16ans, il vit avec sa mère et il a deux frères, auparavant il était à l'IME d'Outreau. François est un élève serviable, il est poli et respecte les règles. Il est très bien intégré à l'IME, il est apprécié par tout le monde. Il est délégué et prend ce rôle très au sérieux.

Point d'appuis :

François est habile et s'engage pleinement dans les activités physiques, il apprécie le sport. Il aime s'occuper des autres et il est très à l'aise au sein du groupe. Il comprend des consignes simples, il est lecteur et s'exprime clairement. Il accepte de travailler avec tous ses camarades et il aime raconter aux adultes ce qui s'est passé à l'IME ou ce qu'il fait à l'extérieur. François est autonome dans certaines tâches du quotidien, il prend le bus de ville, seul, pour venir à l'IME. Il est résistant à l'effort, les travaux physiques ne lui font pas peur. Il est capable de reproduire une posture à partir d'un modèle vivant ou d'un dessin. Il connaît les différentes parties du corps humain

Difficultés :

François essaye d'éviter les tâches qui lui semblent difficile en changeant de sujet ou en se lançant dans de longue conversation afin de gagner du temps ; il ne persévère pas face aux difficultés. Il faut être derrière lui pour que le travail soit fait, il manque parfois de concentration. Il est grand et en surpoids, et peut être assez brusque avec les autres de manière involontaire. Il manque de souplesse et n'arrive pas à tenir un appui sur ses bras. Il rencontre des difficultés pour décrire, expliquer une image. Il aime travailler avec les autres et même s'il apparaît comme un leader à l'IME, il n'est pas le meneur dans son groupe de travail. Lorsqu'il est juge, il est très exigeant avec les gymnastes, il faut que la pyramide soit parfaite pour la valider. Il a des difficultés à s'organiser pour réaliser une tâche, il ne sait pas par où commencer. Lorsqu'il s'agit d'une tâche motrice ou d'une situation avec un enjeu (compétition entre deux équipes) François s'engage très rapidement dans l'activité, il se

précipite, souvent au détriment de la qualité. Contrairement aux activités qui nécessitent une réflexion (pas d'action motrice dans un premier temps) il semble ne pas réellement s'y intéresser et attend que les autres fassent à sa place. François n'a pas conscience de ses capacités, il a tendance à se sous-estimer et peut parfois se bloquer face à certaines tâches.

Obstacles :

Lorsque François est confronté à une situation qui lui pose problème il a tendance à éviter la tâche afin de ne pas se trouver en échec. Il me semble qu'il souhaite entretenir son rôle de leader, se retrouver en difficulté devant les autres ne lui paraît sans doute pas envisageable.

François n'a pas conscience de ses capacités et ne se rend pas compte de ses réussites, il a souvent tendance à se dévaloriser, il est très exigeant avec lui-même et avec les autres, je pense qu'il n'a pas confiance en lui et il a des difficultés à s'auto-évaluer. Il s'engage parfois très rapidement dans une activité et la qualité de son travail en pâtit. Il me semble que François est plus centré sur le résultat que sur le processus qui permet d'y arriver. Lorsqu'il a une responsabilité avec un enjeu (juge, arbitre) il est très exigeant envers les autres, je suppose qu'il apprécie avoir des responsabilités car il trouve ça valorisant, être pointilleux vis à vis des autres lui permet de montrer ses compétences aux yeux de tous.

- Les BEP de François :

- François a besoin d'un cadre rassurant et d'être encouragé pour s'engager dans de nouvelles tâches ou des situations qui lui semblent difficiles

- François a besoin d'avoir un retour sur la réussite ou non de sa pratique pour prendre conscience de ses capacités.

- François a besoin de structurer son travail pour prendre le temps de réaliser une tâche précise/de qualité.

- François a besoin d'un cadre d'observation précis pour pouvoir apprécier objectivement une prestation.

III) Comment développer l'autonomie au travers de l'acrosport.

a) L'autonomie : quelques données théoriques.

Au regard de mon contexte d'enseignement, j'ai choisi de me centrer sur l'autonomie, afin de répondre aux objectifs fixés par l'IME, à la finalité de l'EPS, et au socle commun. En effet, au sein du système scolaire il s'agit d'intégrer des valeurs, celles de l'école, et a fortiori celles de la société. Permettre à des jeunes en situation de handicap d'évoluer seul, de faire des choix, dans un environnement qui peut les mettre en difficulté, me paraît être un objectif prioritaire, en vue de former de futurs citoyens. Il s'agit d'un « enjeu existentiel qui questionne l'inscription effective de la différence dans le monde commun ²⁵ ».

Etre autonome « c'est la capacité d'un individu à produire et à gérer des actions sans l'intervention d'autrui²⁶ », autrement dit c'est être capable de prendre des décisions seul, cependant l'autonomie ne va pas de soi. Afin de mieux comprendre cette notion je vais m'appuyer sur les cinq principes proposés par M.DELAUNAY, qui montrent que l'autonomie est un apprentissage à tous les âges de la vie²⁷.

- **L'autonomie est un processus** psychique étant considéré comme un moyen nécessaire pour acquérir des compétences et non comme une fin en soi. Il s'agit d'une construction progressive, qui amène une dimension temporelle dans la façon d'appréhender cette notion. Il apparaît en effet difficile de rendre les élèves autonomes en deux heures, la transmission doit être considérée sur le long terme.

- **L'autonomie nécessite un apprentissage**, « Trop souvent, les professeurs réclament une autonomie de travail à des élèves auxquels ils n'ont jamais appris comment être autonomes »²⁸, l'enseignant doit proposer des contenus d'enseignements pour permettre aux élèves d'y accéder.

- **L'autonomie** ne se conçoit que dans **la participation à un collectif** et à une culture d'adhésion : « l'autonomie s'exerce toujours en situation d'interaction avec un monde

²⁵ JP.PIERRON « L'autonomie de la dépendance : le libre choix des personnes en situation de handicap », 2007

²⁶ J.MÉARD, S.BERTONE, « L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en EPS », 1998

²⁷ M.DELAUNAY, « L'autonomie, un apprentissage », Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°26, 2002

²⁸ M.DELAUNAY, « L'autonomie, un apprentissage », Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°26, 2002

extérieur et un univers intérieur dont l'individu ne peut jamais se couper ». Autrement dit, il faut construire ses propres règles pour respecter la loi, commune à tous.

- **L'autonomie** se doit d'être **associée à d'autres notions** comme la solidarité, la responsabilité, la réciprocité... car être autonome ce n'est pas être indépendant, c'est prendre des décisions en référence à des valeurs.

- **La reconnaissance de l'autonomie est une condition de l'existence de la sienne** et réciproquement : un élève qui reconnaît un autre élève comme étant autonome montre qu'il a compris et acquis les présupposés à l'autonomie.

Au regard de cet apport théorique, il semble important de se questionner sur l'efficacité de ces principes avec des élèves ayant des troubles de la fonction cognitive. Est-ce suffisant pour permettre à ces élèves d'accéder à l'autonomie ? Il est en effet possible qu'ils soient confrontés à d'autres problèmes, de par leur handicap, et que ces cinq principes ne soient pas suffisants. Il s'agit d'une base de réflexion qu'il faudra sans doute mettre à distance afin de bien prendre en compte la spécificité de chaque élève et ainsi éviter de se référer à une norme.

La mise en évidence de ces principes nous permet de préciser une notion très souvent employée dans notre société pour décrire un état, mais la manière d'y accéder n'est que très peu abordée. En effet, l'autonomie apparaît souvent comme un des objectifs visés par les enseignants, sans pour autant réellement savoir comment l'enseigner. L'EPS, en tant que *« discipline à part entière et entièrement à part²⁹ »*, a en charge le développement moteur des élèves mais également l'acquisition de compétences méthodologiques et sociales. Ces dernières, sont très souvent mises en avant afin de se détacher du sport et ainsi montrer que cette discipline s'intéresse à *« tous les élèves quelles que soient leurs difficultés ou leur réussites³⁰ »*. Il est cependant rare de trouver des ouvrages qui proposent des pistes pour élaborer des contenus d'enseignements en vue de développer ces compétences méthodologiques. C'est en rédigeant mon mémoire que je me suis rendue compte, que malgré ma volonté de rendre mes élèves autonomes, mon contexte pédagogique ne permettait pas réellement de les amener vers l'autonomie, et qu'un travail en amont, sur ce qu'il a à apprendre, était plus que nécessaire.

²⁹ A. HÉBRARD, « L'EPS, réflexion et perspectives », Coédition Revue STAPS & Revue EPS, Paris, 1986

³⁰ E. PAULMAZ, G. PASQUIER, « Valoriser les apprentissages : une visée émancipatrice », Les cahiers EPS de Nantes n°35, 2007

De plus, l'autonomie ne s'exprime pas de la même manière chez tous les élèves. En effet, les contenus vont varier selon l'âge, le niveau d'enseignement ; en sixième l'autonomie ne s'exprime pas de la même façon qu'en terminale, tout comme l'autonomie sera différente pour un élève de collège et un élève en IME. C'est pourquoi, l'enseignant doit en tenir compte dans son enseignement : « à chaque âge elle - l'autonomie - se définit par rapport à des catégories d'action que l'individu sera capable de réaliser seul ou avec ses pairs ³¹ ».

En vue d'atteindre ce but, c'est à dire, de créer des conditions d'enseignement qui permettent aux élèves de développer leur autonomie, je vais m'appuyer sur les trois champs présentés par C.BLACHE dans l'ouvrage de B.ÉGRON³², qui découle de la nomenclature des déficiences du 9 janvier 1989. Il s'agira de s'assurer de la présence de ces trois champs au sein de mon enseignement.

- **L'autonomie physique** : c'est la prise de conscience de ses possibilités physique et l'apprentissage de l'autonomie dans les gestes du quotidiens. Pour y parvenir, il s'agit de donner aux élèves les moyens de s'orienter, de se déplacer.

- **L'autonomie intellectuelle** : il s'agit d'amener l'enfant à penser par lui même, à prendre des initiatives. Donner du sens à la tâche apparaît comme un moyen d'y parvenir, notamment grâce à la mise en projet, ou à l'interdisciplinarité. C'est en aidant l'élève à avoir une représentation plus claire de ce qu'il y a à faire, que l'intérêt de la tâche sera plus facile à appréhender. Permettre à l'élève d'avoir un retour sur sa pratique (réussite, erreur) est un moyen pour l'impliquer dans son apprentissage, qui peut également, être source de motivation.

- **L'autonomie affective et relationnelle** : elle consiste à être capable de se détacher progressivement de l'aide de l'adulte. « On va de la dépendance à l'indépendance en passant par l'interdépendance³³ » car c'est bien dans la relation aux autres qu'elle se construit et elle suppose trois conditions :

- La volonté de l'enseignant d'aider l'élève à se passer de lui. Il est vrai qu'un élève autonome peut se passer de son professeur dans certaines situations. La dualité entre la volonté d'amener les élèves vers l'autonomie et la nécessité de créer des conditions où la place de l'enseignant est totalement remise en question, semble être une des prises de conscience nécessaire d'un point de vue

³¹ P.BEUNARD, « L'autonomie de l'élève », Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°26, 2002

³² B.EGRON, « Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques », 2010

³³ B.EGRON, « Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques », 2010

théorique, la pratique n'en reste pas moins évidente.

- La volonté de l'élève de se passer de l'enseignant.
- La volonté de l'élève de participer à la vie collective.

Ces trois conditions seront remplies, si l'enseignant veille à les provoquer, il s'agit de montrer à l'élève les bénéfices qu'il va en retirer, et ainsi, de leur permettre d'aller au bout d'une tâche, seul. C'est au travers de la gestion de classe, de la relation professeur-élève, de la mise en place d'outils individualisés, autrement dit du contexte pédagogique que la dépendance va peu à peu s'estomper.

Pour former à l'autonomie, P.MEIRIEU propose de **transformer les connaissances en compétences**. La compétence est « *un ensemble structuré et cohérent de ressources qui permet d'être efficace dans un domaine social d'activité. On distingue quatre types de ressources : habiletés motrices, habiletés méthodologiques, connaissances déclaratives et attitudes*³⁴ ». Au regard de cette définition, être compétent c'est la garantie de pouvoir agir seul et ainsi de développer son autonomie en passant par ses trois champs. Mon objectif est bien de permettre aux élèves de développer leurs compétences grâce à la pratique des APSA (activités physiques sportives et artistiques).

De plus, M.DELAUNAY nous rappelle qu'en demandant aux élèves de travailler en autonomie, l'enseignant contredit la nature de cette notion. En effet, « *demander de travailler en autonomie impose d'obéir sans choisir*³⁵ », afin d'éviter de tomber dans ce « piège » il semble intéressant de **passer d'un principe d'obéissance à un principe de contribution**. Le terme contribution accorde une place à chacun, « *une importance à chacune des personnes et à leur reconnaissance réciproque. Contribuer c'est participer à un ensemble commun et être accepté en tant que membre d'un tout.*³⁶ », ce qui n'est pas sans rappeler le fonctionnement de la société. Développer l'autonomie en EPS semble donc être transférable à l'ensemble des situations du quotidien.

³⁴ D.DELIGNIÈRE, C.GARSAULT, « Objectifs et contenus de l'EPS », revue EPS n°42, 1993

³⁵ M.DELAUNAY, « L'autonomie, un apprentissage », Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°26, 2002

³⁶ M.DELAUNAY, « L'autonomie, un apprentissage », Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°26, 2002

b) Les obstacles à franchir pour permettre à mes élèves qui ont des troubles des fonctions cognitives d'accéder à l'autonomie.

Des difficultés apparaissent comme étant récurrentes chez les élèves qui ont des troubles de la fonction cognitive, il s'agit d'un frein à l'autonomie de ces jeunes. La connaissance de ces obstacles apparaît nécessaire, il s'agira ensuite de mettre en place des aménagements individuels, en vue de lever ces difficultés. Il me semble important de préciser la spécificité de chaque individu, il est vrai que même si la difficulté peut être identique chez plusieurs élèves, la cause et donc les leviers sont différents. L'objectif ici, est de présenter les obstacles, très souvent présents chez ces élèves, afin de prendre conscience des répercussions du handicap sur l'autonomie ; la spécificité de chacun n'en est pas pour autant oubliée.

L'ouvrage de B.ÉGRON³⁷ met en avant six obstacles :

- **Mémoriser des informations orales et sonores** : la plupart des informations sont données aux élèves à l'oral ce qui pose souvent des problèmes. En effet, je me suis rendue compte, lors de mes interventions à l'IME, que pour certains élèves il fallait donner les consignes plusieurs fois, avec des supports différents, les faire reformuler, mais surtout que plus le temps de parole de l'enseignant était long et plus la compréhension chez les élèves était faible.

- **Fixer son attention, évaluer l'écoulement du temps** : il paraît en effet difficile de rester concentré sur une tâche si l'évaluation du temps passé pose problème. Il est courant que certains des élèves de l'IME me demande très régulièrement « c'est quand la récréation », à des intervalles parfois très court, ils ne sont alors plus concentrés sur le travail à réaliser mais sur le temps qu'il reste avant la pause. Quelques élèves sont également préoccupés par l'horaire du bus, par exemple François me rappelle sans cesse l'heure à laquelle se termine le cours et m'explique toutes les semaines qu'il faut sortir à 15h58 car sinon les bus partent sans les élèves.

- **Mobiliser ou remobiliser son énergie** : pour certains élèves, la représentation de la tâche à effectuer n'est pas toujours en adéquation avec la réalité, et peut bloquer la mise en activité. Prenons le cas d'Elodie, au début de mon intervention elle m'a expliquée qu'elle ne pouvait pas courir pendant trois minutes (le temps de course de l'échauffement), car elle n'en était pas capable et qu'elle était fatiguée, avait mal aux jambes, mal aux dents... à chaque semaine une nouvelle cause. Je lui ai expliquée qu'elle était priori capable de courir trois

³⁷ B.ÉGRON, « Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques », 2010

minute, tout comme le reste du groupe et je lui ai proposée de courir avec elle afin de l'encourager. Elodie a réussi à courir le temps de l'échauffement et même si elle tente d'y échapper toutes les semaines en utilisant une nouvelle excuse, nous déterminons ensemble le nombre de tours où elle courra seul, sans s'arrêter et le nombre de tours où je l'accompagne. Maintenant, Elodie sait qu'elle est capable de le faire même si ce n'est pas une tâche qu'elle affectionne. La pédagogie du contrat peut être une solution envisagée en vue de lever cet obstacle.

- **Se repérer dans l'espace, connaître son environnement immédiat ou élargi :** c'est une difficulté qui est assez facile à repérer en EPS. Par exemple, Arnaud n'a pas acquis les notions spatiales de bases (dessous, dessus, à côté, entre, à droite, à gauche...) ce qui lui pose de nombreux problèmes dans l'activité acrosport. En effet, lorsqu'il doit aider son groupe à construire une pyramide, le manque de ces notions lui pose problème. Il est encore plus en difficulté lorsqu'il s'agit de repérer son corps dans l'espace.

- **Maitriser ses gestes et ses émotions :** l'encouragement de l'adulte est un des points d'appuis pour développer l'autonomie cependant il est parfois difficile de gérer les émotions sur le moment présent. Par exemple, en acrosport, à chaque fois qu'un juge ne valide pas une des pyramides réalisées par Victor, ce dernier s'énerve et n'accepte pas que l'on critique son travail. Afin de l'aider à comprendre ces remarques, il a été décidé que le juge devait expliquer pourquoi la pyramide n'était pas validée et qu'il fallait le laisser parler sans l'interrompre. Même si Victor comprend les arguments, il lui est difficile pour lui de ne pas réagir.

- **Intégrer les conventions tacites qui régissent l'échange, les règles de communication et de vocabulaire :** entrer en communication avec les autres peut être une réelle source de problème chez des élèves en situation de handicap. Par exemple, Arnaud ne communique pas spontanément avec ses partenaires, afin de renforcer les interactions je lui donne quelques responsabilités au sein du groupe où je sais qu'il sera en réussite (annoncer aux autres les différentes étapes de l'échauffement). Le travail en groupe, donner des responsabilités, proposer des situations où la coopération est nécessaire apparaissent comme des solutions possibles, cependant si rien n'est prévu pour permettre aux élèves d'intégrer les règles de communication les difficultés resteront présentes.

En vue de développer l'autonomie des élèves, je m'attacherai à répondre à ces trois champs. Tout en proposant des situations d'apprentissages qui amènent les élèves à développer des compétences dans des domaines différents.

c) Le choix de l'activité acrosport

L'acrosport « *c'est planifier et construire collectivement un enchaînement de figures à visée esthétique et/ou acrobatique, en toute sécurité, dans le but de le présenter à un public*³⁸ ».

Cette définition nous montre les différents enjeux de l'activité :

- Agir en toute sécurité, assurer sa propre sécurité mais également celle d'autrui.
- Se repérer dans le temps et l'espace
- Prendre conscience de la position de son corps dans l'espace
- Utiliser différentes sources d'information (visuelle, auditive, kinesthésique, proprioceptive...)
- Construire un système tonico-postural
- Accepter le regard et le jugement d'autrui
- Observer et juger objectivement à partir de critères simples
- Partager un projet collectif, coopérer afin de prendre des décisions communes
- Connaître ses points forts et ses points faibles
- Utiliser un vocabulaire spécifique
- Mémoriser un enchaînement de plusieurs pyramides.
- Tenir différents rôles : gymnaste (porteur, voltigeur), juge et aide.

Autant de compétences à développer qui peuvent poser problèmes à des élèves ayant des troubles de la fonction cognitive. J'ai choisi cette activité à la fois pour son côté attractif, en effet il s'agit d'une nouvelle activité à l'IME, la plupart des élèves avait envie d'y participer, mais également pour la richesse qu'elle propose au niveau des rôles à tenir. Être gymnaste, juge ou encore aide sollicite des ressources différentes, et permet aux élèves d'être en réussite dans un des rôles, tout en développant des compétences d'un autre rôle où ils peuvent être plus en difficulté. Par exemple, au début du cycle, François était à l'aise dans le rôle de gymnaste, réaliser des duos simples ne lui posait pas de problème d'un point de vue moteur. Cependant, aider ses camarades à réaliser une pyramide en leur donnant des informations précises sur la posture à adopter le mettait en difficulté. L'acrosport permet de développer des compétences transversales à l'ensemble des APSA, mais également aux autres disciplines, et qui, au travers de sa richesse au niveau des rôles, permet de mettre les élèves en situation de réussite.

Les trois rôles présents dans l'activité acrosport sont la base de mon enseignement

³⁸ Stage FPC de Dinard, 2002

avec les élèves de l'IME, mon objectif est bien de permettre à l'ensemble du groupe d'accéder à ces différentes responsabilités en vue de développer leur autonomie tout en répondant aux BEP de chacun. En faisant ce choix, je me positionne en tant que professeur d'EPS qui ne vise pas un objectif de performance motrice, mais qui souhaite, au travers du processus, faire émerger des compétences transférables en EPS, mais également dans la vie future. *« Une éducation physique plus scolaire et plus identitaire a pour fonction de contribuer à l'épanouissement de l'individu, au développement de la personnalité et donc d'œuvrer pour une émancipation de tous et chacun, au sens utilisé par Benoit BUNICO quand il écrit « qu'apprendre est une diminution de la dépendance ³⁹ » ».*

Afin de mieux comprendre les enjeux de chaque rôle, je vais préciser les compétences à développer pour chacun d'entre eux.

- **Gymnaste** : il s'agit pour les élèves d'adopter une posture stable, de porteur ou de voltigeur, plus ou moins complexe. Coopérer avec ses partenaires pour réaliser un enchaînement collectif. Mémoriser et présenter son enchaînement dans un espace défini, devant les autres.

- **Juge** : Observer et être capable de donner un avis objectif à partir de critère simple et d'argumenter sa décision.

- **Aide** : Participer à la construction d'une pyramide en donnant des informations précises sur les postures à adopter par les gymnastes grâce à l'utilisation d'un vocabulaire commun. Aider ses partenaires à construire des pyramides en toute sécurité.

En vue de développer l'autonomie des élèves il semble intéressant de mettre en relation ces compétences avec les trois champs de l'autonomie.

L'autonomie physique est directement en lien avec le rôle de gymnaste. En permettant aux élèves de connaître leur niveau de compétence dans la réalisation de pyramide mais également de les amener à orienter leur enchaînement par rapport à un public.

L'autonomie intellectuelle va être développée au travers du rôle de juge. Il s'agit bien d'amener l'élève à prendre des décisions vis à vis d'une prestation.

Enfin, l'autonomie affective et relationnelle semble transversale à l'activité, dans la mesure où il s'agit de travailler en groupe en vue de réaliser un projet collectif. De plus, présenter son travail devant un public qui va juger la prestation met en jeu l'autonomie affective.

³⁹ E.PAULMAZ, G.PASQUIER, « Valoriser les apprentissages : une visée émancipatrice », Les cahiers EPS de Nantes n°35, 2007

Au delà de ces trois champs, l'acroport permet également de développer les connaissances et les compétences du socle commun. « *Il constitue l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaire pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen.*⁴⁰ ». L'acroport contribue au développement de quatre compétences du socle :

- **Compétence 1, maîtrise de la langue française** : Maîtriser et utiliser un vocabulaire spécifique lors des échanges relatifs à la construction et à l'appréciation de l'enchaînement.

- **Compétence 3, les principaux éléments de mathématiques et de la culture scientifique** : Acquérir des connaissances sur le corps humain et ses possibilités.

- **Compétence 6, les compétences sociales et civiques** : Respecter les règles de sécurité, s'engager dans les rôles de porteur, voltigeur, aide, chorégraphe et observateur. Accepter les différences au sein du groupe.

- **Compétence 7, l'autonomie et l'initiative** : Agir en groupe de manière responsable et autonome. Développer sa persévérance, oser exploiter ses ressources et se montrer devant les autres.

Au regard de ces différents éléments, l'acroport apparaît comme une activité permettant de développer les trois champs de l'autonomie au travers de ces différents rôles. Les BEP n'en seront pas pour autant laissés de côté, en effet sans adaptation individuelle, l'accès à l'autonomie semble compromis.

IV) Les mises en œuvres en acroport pour développer l'autonomie des élèves.

a) Présentation du cycle.

Dans cette dernière partie, je vais présenter le cycle d'acroport ainsi que les adaptations mises en place pour les élèves, en vue de répondre à leurs BEP et de développer leur autonomie. Comme je l'ai expliqué dans la partie précédente, j'ai décidé de centrer mon enseignement sur les trois rôles de l'activité (gymnaste, aide, juge), afin de développer des compétences dans des domaines différents, ce choix est à mettre en lien avec les programmes de collège. En vue de réaliser un réel cycle d'EPS, je me suis référée à la compétence de niveau 1 de l'acroport : « *Concevoir et présenter un enchaînement maîtrisé d'au moins 4 figures acrobatiques, montées et démontées de façon sécurisée, choisies en référence à un*

⁴⁰ « Socle commun de connaissances et de compétences », 11/07/2006

code commun, reliées par des éléments gymniques ou chorégraphiques. Assumer au moins deux des trois rôles : voltigeur, porteur, aide. Observer et apprécier les prestations à partir de critères simple⁴¹ ». Comme nous le précise la compétence de niveau 1 et la logique de l'activité, l'objectif de fin de cycle est bien de présenter un enchaînement collectif devant un public. Même si l'évaluation terminale n'est pas sommative à l'IME, il me semble important de réaliser une évaluation des compétences, afin de faire le bilan de ce qui été acquis durant le cycle. Une évaluation intermédiaire se fera au milieu du cycle (voir annexe 5) afin de montrer aux élèves leur progrès et les points à travailler pour chacun. Au delà de l'acrosport, j'ai également décidé de mettre l'accent sur l'échauffement, en effet lors de mes premières séances, je me suis aperçue que les élèves ne connaissaient pas les étapes de cette partie indispensable à la pratique d'une activité physique en toute sécurité.

Mon objectif au cours de ce cycle de 11 séances, est d'amener les élèves à s'approprier les outils leur permettant d'accéder à une autonomie dans leur pratique, au travers des différents rôles. Pour y parvenir, il s'agit bien de mettre en place des adaptations spécifiques pour chacun des élèves en fonction de leur BEP, et de passer d'un enseignement différencié à un enseignement individualisé tout en conservant un but commun.

b) L'échauffement

L'échauffement est l'ensemble « *des protocoles d'exercices ou de traitement préliminaire à une séance d'activité physique permettant d'amener le sujet dans des conditions optimales (physiques, physiologiques et psychologiques), en vue de réaliser la performance la plus élevée possible⁴² ».* Il s'agit de préparer son corps à la pratique d'une activité physique, de le rendre plus performant et d'éviter les blessures. Il me semble important que les élèves soient capables de réaliser cette étape. L'échauffement est composé de deux parties : l'échauffement général, commun à l'ensemble des activités, et l'échauffement spécifique, en lien avec les spécificités de l'activité.

Je vais centrer mon enseignement sur l'échauffement général, dès la première séance j'ai présenté les trois étapes de l'échauffement :

- 1- Courir pendant trois minutes à une allure lente : il s'agit pour l'élève de ne pas s'arrêter pendant le temps imparti afin d'activer le système cardio-vasculaire et cardio-respiratoire.
- 2- Echauffement articulaire : les différentes articulations vont être mobilisées, souvent

⁴¹ Programme d'EPS du collège, BO n°6, 28/08/2008

⁴² « L'échauffement en EPS », P.BERTHON, revue EPS n°290, 2001

dans des actions de rotations en vue de les échauffer.

- 3- Les traversées : l'objectif est de réaliser des déplacements variés (montée de genoux, talons/fesse, pas chassés, jambes tendues...).

Lors des premières séances je guidais entièrement l'échauffement et je questionnais les élèves sur les étapes à réaliser, les parties du corps à solliciter. Pour François je me suis rendue compte que d'une semaine à l'autre il était hésitant sur les étapes à réaliser, il attendait que les autres répondent à sa place. Il me semble que François essaye d'éviter cette situation dans la mesure où il ne veut pas être en échec devant les autres, il a besoin d'un cadre rassurant pour s'engager dans une activité qui lui semble difficile. Au regard de son BEP, une fiche d'aide (voir annexe 5) a été construite afin de le rassurer et de lui permettre d'avoir un support sur lequel il peut s'appuyer en cas de doute sur ce qu'il doit faire.

Lors de la troisième leçon, l'échauffement était ritualisé et connu de presque tous les élèves, seul Victor devaient se référer à la fiche d'aide. Ce dernier ne semblait pas à l'aise avec cette fiche, lorsqu'il ne connaissait pas une étape il allait la regarder mais sans pour autant la comprendre, il attendait ensuite que les autres se mettent en activité pour les imiter. Au regard de mes différentes observations, je me suis rendue compte que Victor avait des difficultés à reconnaître les parties du corps, la position du personnage sur un dessin. Il a besoin d'identifier son propre corps la fiche pour pouvoir reproduire les différentes étapes. Afin de lui proposer un outil qu'il puisse utiliser, j'ai mis en place une fiche avec des photos de lui en train de réaliser les différentes étapes de l'échauffement.

Toujours dans l'objectif de développer l'autonomie des élèves, il me semble intéressant de les amener progressivement à réaliser l'échauffement sans mon aide. Lors de la quatrième leçon, un chef d'équipe est nommé dans les deux groupes de trois. Ce dernier sera responsable de l'échauffement au sein de son groupe, il a la possibilité de se référer à la fiche d'aide si besoin. Pour permettre à Arnaud de communiquer davantage avec ses partenaires j'ai décidé de le nommer chef d'équipe. Arnaud a besoin d'avoir un but pour communiquer avec ses camarades, les objectifs du chef d'équipe sont donc présentés : « je suis le seul à pouvoir parler dans mon groupe et je dois expliquer et montrer ce qu'il faut faire lors de l'échauffement ». Pour ne pas que les autres du groupe fasse à sa place, j'ai bien expliqué que qu'ils devaient suivre leur chef d'équipe, être derrière lui et écouter ses consignes. Arnaud a été capable de réaliser l'échauffement au sein de son groupe en autonomie, il était très fier d'avoir cette responsabilité et n'a eu besoin d'aucune aide pour y parvenir. A la fin de cette situation le reste de son groupe a validé l'échauffement présenté par Arnaud, ce dernier très content s'est applaudi.

c) Le rôle de gymnaste.

C'est dans le rôle de gymnaste que le champ moteur va être le plus sollicité, au regard du nombre d'élèves dans le groupe, j'ai choisi de travailler prioritairement des duos, des pyramides réalisées par deux. Il y a deux groupes de trois élèves, ce qui permet à chaque groupe de réaliser des duos en assurant la sécurité, grâce à la présence du troisième, qui tient le rôle d'aide. Les difficultés rencontrées par les élèves sont en lien avec les enjeux de l'activité acrosport.

Adopter une posture tonique

Je me suis rapidement rendue compte que le manque de tonicité des élèves posait problème dans la réalisation des pyramides. Que se soit le porteur qui n'arrive pas à se stabiliser lorsque le voltigeur se met en place, où le voltigeur qui s'écroule sur le porteur, dans tous les cas, très peu de pyramides ont été réussies lors des premières séances. Afin de ne pas décourager les élèves et d'assurer la sécurité, il m'a semblé judicieux de proposer des duos plus simples dans un premier temps. Ces pyramides ne sont pas trop hautes et chacun des gymnastes a au moins un appui au sol. J'ai tout de même conservé des duos où les voltigeurs ont des appuis manuels, afin de développer leur tonicité. Cette dernière est travaillée à chaque séance, lors de l'échauffement spécifique, où les élèves doivent maintenir une position en gainage pendant plusieurs secondes.

Utiliser différentes sources d'informations

- *Visuelle : reproduire une posture à partir d'une image*

Après avoir diminué le niveau de difficulté des pyramides, certains élèves ont rencontré un autre problème : reproduire une pyramide à partir d'un dessin. Victor et Arnaud n'arrivaient pas à distinguer les deux gymnastes sur une pyramide, je leur ai donc demandé de colorier le porteur en rouge et le voltigeur en bleu. Cette étape a sans doute permis à Arnaud de prendre conscience de la place de chacun dans la mesure où il est maintenant capable de distinguer les deux gymnastes sans passer par cette phase de mise en évidence par la couleur. Cependant, Victor était toujours en difficulté, au-delà de ne pas réussir à me montrer le porteur et le voltigeur, il n'arrivait pas à se souvenir de ce qui les différenciaient, il a besoin de supports de mémoire pour retenir une information. C'est pourquoi un référentiel a été mis en place, il présente le porteur et le voltigeur associé à leurs couleurs (annexe 6). Il permet à Victor de réactiver les informations nécessaires pour distinguer les deux gymnastes avant de les différencier par ces deux couleurs.

- *Proprioceptive : prendre conscience de la position de son corps dans l'espace*

Lorsque François et Arnaud réalisaient une pyramide, elle ne correspondait pas à celle présente sur la fiche. Même si le résultat est le même la cause semble différente pour ces deux élèves. En effet, François repère la position générale et est capable de la reproduire mais se trompent sur les « détails », l'orientation des bras, le placement de la tête... autant de petites choses qui peuvent modifier la pyramide. Lorsque je le questionne sur la position du gymnaste il prend conscience de son erreur. François a tendance à aller trop vite dans sa prise d'information sur la fiche, il a besoin de structurer son travail pour prendre le temps de réaliser une tâche correctement. Afin de répondre à ce besoin je le questionne sur la position du gymnaste avant qu'il ne réalise la pyramide. Dans le but de le rendre plus autonome dans la réalisation des pyramides, l'élève responsable du rôle d'aide sera chargé de vérifier si le duo tenté correspond à celui présent sur la fiche.

Cependant pour Arnaud, la cause semble différente, il attend que les autres lui expliquent ce qu'il doit faire. Dans la mesure où il a besoin d'avoir des repères pour prendre conscience de la position de son corps dans l'espace, je le prends en photo lorsqu'il pense être dans la bonne posture et ensuite il peut comparer sa photo et l'image de départ. Cette adaptation ne semble pas suffisante dans la mesure où, même s'il y a une différence entre la photo et le dessin de la pyramide, Arnaud ne les met pas en évidence seul, je suis obligée de le questionner pour l'amener à verbaliser les changements à effectuer pour réaliser la pyramide demandé. Lui donner un outil pour faciliter à la prise d'information sur ces deux supports apparaît comme un réajustement envisageable. Il s'agirait de cibler des zones à observer pour lui permettre de centrer son regard sur une zone précise de l'image.

Connaître ses points faibles et ses points forts

Au début du cycle, j'ai remarqué que François n'avait pas conscience de ses capacités, en effet il avait souvent tendance à se dévaloriser, il m'expliquait qu'il ne savait pas faire certaines tâches alors que ce n'était pas le cas. Je me suis rendue compte qu'en l'encourageant fortement il entrait finalement dans la tâche mais il se précipitait afin de se « débarrasser » de l'exercice qu'il réussissait malgré tout. Il me semble que François n'a pas confiance en ses capacités et préfère éviter la tâche plutôt que de se retrouver en difficulté. Il a besoin d'avoir un retour sur la réussite de sa pratique pour prendre conscience de ses capacités. C'est pourquoi François doit maintenant mettre une croix devant les pyramides qu'il pense être

capable de réaliser, en amont de la pratique. Il s'agit à la fin de l'heure de valider les pyramides maîtrisées durant la séance, et ainsi, de comparer avec celles sélectionnées en début de cours. Lorsque François me dit qu'il n'arrive pas une tâche, pourtant réussie lors des séances précédentes, je peux lui remontrer ce qui a été validé afin de l'aider à s'engager dans une situation qui lui semble difficile.

De plus, lors de la cinquième leçon j'ai fait un bilan des pyramides maîtrisées ou en cours d'acquisition, je pris en photos l'ensemble des duos réalisés afin de créer un dossier pour chaque élève. Après cette explication, les élèves m'ont dit qu'ils n'avaient pas très envie d'être pris en photo, mais après avoir vu le résultat tous ont été très motivé pour se voir sur l'écran en train de réaliser une pyramide. Ce dossier m'a permis de montrer à François les progrès qu'il avait fait depuis le début du cycle, il semblait fier du résultat et m'a demandé s'il pouvait ramener les photos chez lui.

Mémoriser un enchaînement de plusieurs pyramides.

Dans une première partie du cycle, le rôle de gymnaste est centré sur la réalisation de pyramides. A partir de la sixième séance, il s'agira de créer un enchaînement et donc de mémoriser des pyramides dans un espace défini. Au moment de la rédaction de mon mémoire je n'ai pas encore commencé cette deuxième étape, où les élèves vont être confrontés à de nouveaux obstacles, notamment en lien avec la mémorisation et la capacité à se repérer dans l'espace. Je suppose que pour Victor cette étape va nécessiter des adaptations dans la mesure où il a besoin de supports de mémoire pour retenir une information mais également de repères spatio-temporels pour organiser son action dans l'espace.

d) Le rôle du juge

L'acroport étant une activité destinée à être jugée, il apparaît important de former les élèves à ce rôle. Afin de dédramatiser la présentation de son enchaînement devant les autres, j'ai expliqué au début du cycle, qu'en fin de chaque séance tout le monde présentera son travail devant les juges. Ces derniers doivent valider ou non les pyramides en fonction des critères annoncés au préalable. J'ai choisi de distinguer deux types de juges, celui du temps, qui vérifie que la pyramide est maintenue pendant trois secondes ; les gymnastes doivent être immobiles. Et le juge technique, qui compare la pyramide réalisée avec celle qui a été annoncée ; pour être validé, les gymnastes doivent réaliser exactement la même pyramide. ce fonctionnement a été intégré par l'ensemble du groupe.

Observer à partir de critères simples :

Lorsque Victor est juge technique il a des difficultés à savoir si la pyramide est correctement réalisée, en effet avant de lever son carton pour valider ou non la pyramide, il regarde ce que les autres ont fait et a tendance à suivre leur avis. De plus, quand je le questionne sur le raison de son choix il n'arrive pas à argumenter. Je suppose qu'il regarde la prestation sans pour autant savoir quoi observer. En effet, il a besoin d'avoir une stratégie, une planification des actions pour réaliser une tâche. J'ai donc créé une fiche pour guider son observation, qui présente les étapes pour y parvenir. Cependant, cette adaptation n'a pas réellement aidé Victor, je suppose qu'il y avait trop d'informations à observer dans un temps assez court. Afin de la réajuster, je vais prendre en photo la pyramide réalisée par les gymnastes, afin de permettre à Victor, s'il en a besoin, de revenir sur son observation, de lui laisser plus de temps pour vérifier les différents critères avant de donner son avis.

Juger objectivement une prestation

Je demande aux élèves juges d'être exigeant avec les gymnastes afin de leur donner un avis objectif. François a suivi à la lettre cette consigne et ne valide pas la pyramide s'il observe une différence, même toute petite. Afin de ne pas rester sur un échec, les gymnastes ont le droit de retenter leur pyramide si celle-ci n'a pas été validée et je me suis déjà retrouvé avec un groupe qui a recommencé cinq fois une pyramide parce que François avait remarqué, à juste titre, que les doigts du voltigeur n'étaient pas tendus, que la pyramide avait un tout petit peu bougé...Des remarques justes mais parfois trop exigeantes par rapport au niveau attendu, ou même aux capacités des élèves, en effet une jambe non tendue peut être lié à un manque de souplesse et même si le juge le fait remarquer, ça ne s'améliore pas en un passage. François est très exigeant envers lui-même, mais également avec les autres et il a besoin d'un cadre d'observation précis pour pouvoir apprécier objectivement une prestation. Un cadre d'observation a donc été mis en place pour François, trois critères ont été définis pour valider une pyramide :

- Est ce que je reconnais la pyramide ?
- Est ce que la sécurité est assurée ?
- Est ce que la pyramide est tenue ?

La pyramide est validée si je peux répondre « oui » aux trois critères, cette adaptation n'a pas réellement aidé François à donner un avis objectif, il reste très pointilleux sur la définition des critères. Je pense compléter cette fiche en mettant en face de chaque catégorie ce que je peux observer si le critère n'est pas validé. Il s'agira pour François de mettre une croix dans une des cases en fonction de ce qu'il voit, ex : « Est ce que le pyramide est tenue ? » ou « Est

ce qu'il y a eu une chute ? », et ainsi de proposer des critères plus clairs.

e) Le rôle d'aide

Tenir le rôle d'aide, c'est à la fois assurer la sécurité de ses camarades mais également aider à la construction de la pyramide, physiquement et intellectuellement. Lors du montage de la pyramide, il s'agit d'apporter une aide physique, par exemple, aider le voltigeur à s'équilibrer en lui donnant la main. L'élève responsable de l'aide, ne participe pas directement à la pyramide, il peut également servir de regard extérieur, c'est sur ce dernier point que j'ai tenté de travailler.

Arnaud est en difficulté lorsqu'il doit expliquer, décrire une pyramide à son groupe, je me suis rendue compte qu'il n'avait pas le vocabulaire nécessaire pour y parvenir. Il a en effet besoin d'acquérir du vocabulaire spécifique pour décrire une posture. Après avoir essayé d'aider Arnaud à décrire une pyramide avec la mise en place d'une fiche d'aide, je me suis aperçue que la tâche était trop complexe et que ce n'était pas un apprentissage prioritaire. Je me suis donc concentrer sur les postures de bases : assis, debout, en appui sur les mains, en équilibre sur un pied, à genoux..., présentent dans les pyramides présentés aux élèves. Un référentiel (voir annexe 7) a été mis en place, il nomme chaque posture et la met en lien avec un dessin. Afin de faciliter la description il s'agit de décrire ou de conseiller sur la position du porteur puis si Arnaud a un doute sur la posture d'un gymnaste il peut comparer la pyramide avec le référentiel pour pouvoir ensuite la nommer.

V) Conclusion

Au travers de cette réflexion, j'ai cherché à mettre en évidence les BEP de chaque élève et d'y répondre grâce à des adaptations individuelles, en vue de développer leur autonomie en acrosport. Il s'agit de proposer un enseignement qui permet aux élèves d'accéder à l'autonomie, à l'appropriation des outils, même si pour cela, ma place au sein de la classe doit être remise en question. Il est vrai qu'il est plus facile de gérer sa séance du début à la fin pour « contrôler » le fonctionnement du cours. Cependant, au regard de cette expérience, il me semble réellement intéressant d'amener progressivement les élèves à se passer de nous, même si pour cela, l'enseignant comme les élèves vont devoir réapprendre un nouveau fonctionnement. En effet, l'enseignant a tendance à vouloir tout gérer mais les élèves sont également habitués à cette organisation, ils n'ont pas l'habitude de prendre des initiatives, de chercher par eux mêmes, ou même d'inventer, de créer de nouvelles choses. Tout cela leur est souvent reproché, cependant je m'interroge sur ce que je mets réellement en place pour permettre à l'élève de faire autrement. Un travail semble donc nécessaire des deux côtés si l'on souhaite réellement rendre les élèves autonomes, il s'agit de modifier la relation professeur-élève, cependant le contexte scolaire ne favorise pas d'emblée cette approche, que se soit au niveau de l'organisation temporelle, des programmes en vigueur ou encore des représentations. Pour autant, rien n'est impossible et l'EPS me semble être une discipline idéale pour tenter d'y parvenir. Cette année de formation et de stage m'a permis de me questionner sur mon enseignement et de cibler mes priorités. A la suite de cette formation, j'ai l'impression de commencer à passer d'un enseignement différencié à un enseignement individualisé, en tout les cas de prendre conscience de ce qu'il faut mettre en place pour essayer d'y parvenir. Prendre en compte les spécificités de chacun en réalisant une réelle observation, permet d'adapter son enseignement aux élèves et d'éviter l'inverse.

Je pense qu'il est possible d'aller dans ce sens avec des élèves de collège, certaines exigences ne peuvent être modifiées (programmes, durée des cours, nombre d'élève...) mais mon enseignement peut et doit essayer de mieux comprendre les besoins de chacun. Même si cette formation est au départ spécifique pour des élèves qui ont des troubles de la fonction cognitive, la démarche présentée semble pouvoir s'adapter, chaque élève mérite que l'on prenne en compte sa singularité afin de proposer un enseignement équitable. C'est bien pour arriver à cela que j'ai choisi ce métier, à moi maintenant de passer du « dire » au « faire » et d'essayer de proposer un enseignement qui prend réellement en compte tous les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

Les textes officiels :

- Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013, 10/04/2013
- Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 11/02/2005
- Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation, BO n°32 du 7/09/2006
- Mission du professeur, BO n°22 du 29/05/1997
- Programme EPS de seconde, 29/04/2010
- Programme d'EPS du collège, BO n°6, 28/08/2008
- Parcours de formation des élèves présentant un handicap, Décret du 30/12/2005
- Scolarisation des élèves handicapés, BO n°28 du 25/07/2010
- Socle commun de connaissances et de compétences, 11/07/2006

Les ouvrages et les articles :

- P.ARNAUD, *Psychopédagogie des APS*, 1985
- H.BENOIT, *De la déficience à l'obstacle*, Cahiers pédagogiques, 459, in dossier *L'école à l'épreuve du handicap*, 2008
- P.BERTHON, *L'échauffement en EPS*, revue EPS n°290, 2001
- P.BEUNARD, *L'autonomie de l'élève*, Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°26, 2002
- G.BUI-XUÂN, J.MIKULOVIC, *Les élèves à besoins éducatifs particuliers n'ont pas besoin d'une pédagogie particulière en EPS*, revue Reliance n°24, 2007
- M.DELAUNAY, *L'autonomie, un apprentissage*, Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°26, 2002
- D.DELIGNIÈRE, C.GARSAULT, *Objectifs et contenus de l'EPS*, revue EPS n°42, 1993
- C.DESOMBRE, J-J.CARPENTIER, E.VINCENT, J.SANSEN, C.MAIFFRET, C.RYCKEBUSCH, *Identifier des besoins particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action*, 2013
- I.DUHALDE, *L'observation, point de départ du projet et de l'évaluation des B.E.P.*,

séminaire ASH du 12/01/2012

- B.ÉGRON, *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, 2010
- D.HAMELINE, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 1979
- A. HÉBRARD, *L'EPS, réflexion et perspectives*, Coédition Revue STAPS & Revue EPS, Paris, 1986
- J.MÉARD, S.BERTONE, *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en EPS*, 1998
- E.PAULMAZ, G.PASQUIER, *Valoriser les apprentissages : une visée émancipatrice*, Les cahiers EPS de Nantes n°35, 2007
- G.PENEL, *Compétences à réinvestir dans la voie professionnelle*, revue EPS n°286, 2000
- JP.PIERRON, *L'autonomie de la dépendance : le libre choix des personnes en situation de handicap*, 2007

RÉSUMÉ :

Il s'agit dans ce mémoire de montrer comment la mise en place d'adaptations individuelles peut développer l'autonomie en acrosport, dans les trois rôles de l'activité (gymnaste, juge et aide) chez des élèves en IME. Dans une première partie, la présentation du contexte et des élèves, ensuite un éclairage théorique sur l'autonomie dans une deuxième partie et enfin l'explication des mises en œuvres dans le cycle d'acrosport.

MOTS CLES : Autonomie, EPS, acrosport, adaptations, BEP.

ANNEXES

Annexe 1 : Ma grille d'observation

Annexe 2 : Le projet de cycle

Annexe 3 : Les séances réalisées et leurs bilans

Annexe 4 : La fiche d'évaluation

Annexe 5 : La fiche d'aide pour l'échauffement

Annexe 6 : La fiche d'aide pour différencier le porteur du voltigeur

Annexe 7 : Le référentiel utilisé pour décrire les postures de bases

Annexe 1 : Ma grille d'observation

Nom/prénom :				
X Scolarité: - cursus - prise en charge extérieure - niveau scolaire - projet professionnel				
X Condition de vie familiale: - cadre de vie - implication des parents dans la scolarité				
X Autres disciplines				
Ressources		Constat / l'environnement		Obstacles
		Points d'appuis	Points faibles	
Affectif / relationnel	X Psycho-affectif : - Image de soi, sentiment de compétence, confiance en soi - tolérance à la frustration, - persévérance, goût de l'effort, - gestions des émotions, - prise de risque - projection, empathie			
	X Socio-affectif : - position dans le groupe - coopération, empathie, communication - gestion des conflits - prise d'initiatives, - rapport à l'autorité, - rapport à la mixité - rapport aux règles - autonomie			

Cognitif	<p>✗ Fonctionnement général :</p> <ul style="list-style-type: none"> - mémorisation - s'exprimer et communiquer - tps de latence - compréhension - s'orienter : dans le temps, dans l'espace 			
	<p>✗ Bio-informationnel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perception: kinesthésie, proprioceptif, visuelle, auditive - Traitement information/ pertinence des conduites - hypothèse/déduction - anticipation coïncidence - créativité - capacité d'écoute, attention, - raisonnement 			
	<p>✗ Semioteur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - représentations, - motivation, - rapport à la discipline, l'école, aux savoirs...., - conscience des risques (sécurité) 			

Moteur	<p>✗ Fonctionnement général :</p> <ul style="list-style-type: none"> - parler - motricité fine (écriture) - entendre - voir - morphologie 			
	<p>✗ Bio-énergétique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vitesse (anaérobie alactique), - détente, puissance, force, - endurance, fatigabilité - vitesse de réaction, - gestion de l'effort - gainage, tonicité 			
	<p>✗ Bio-mécanique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Souplesse, amplitude - dissociation, coordination, latéralisation - équilibre - adresse 			

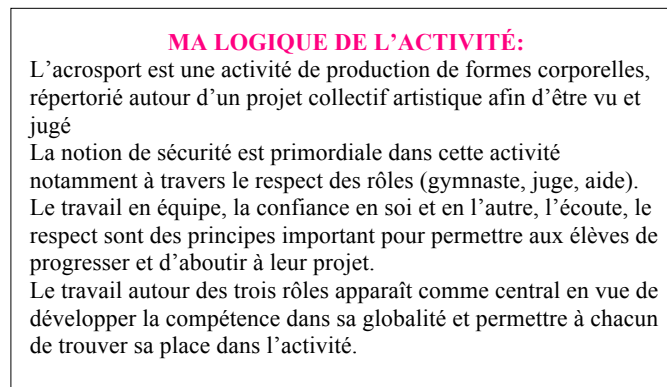
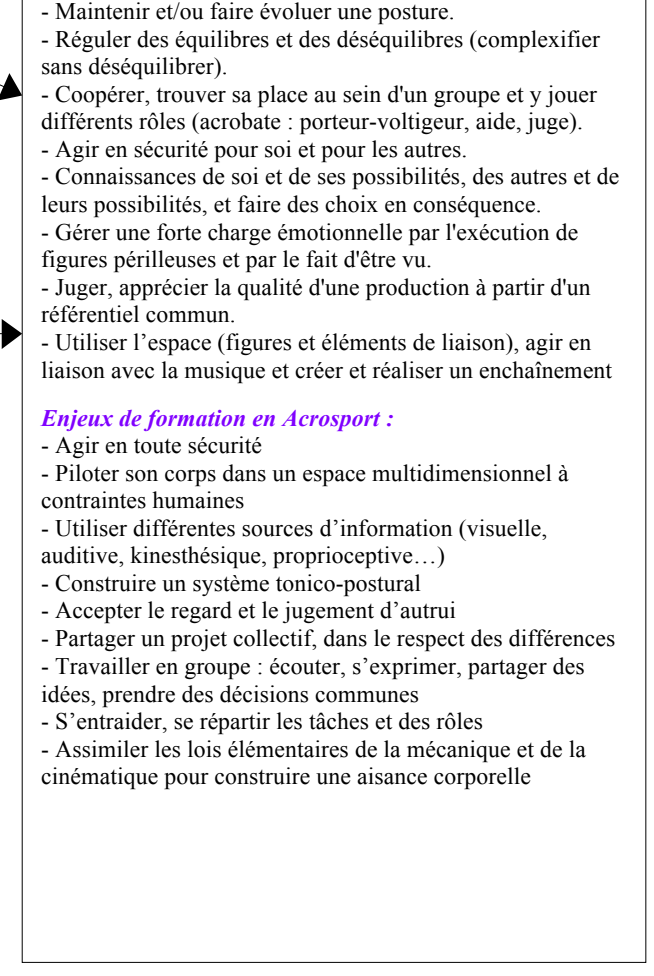
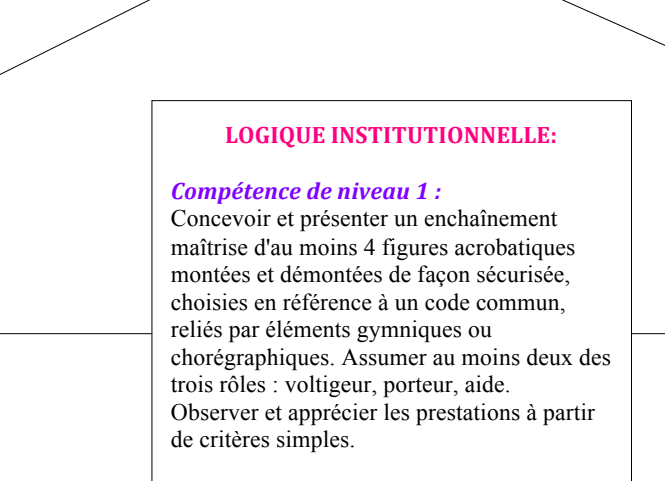
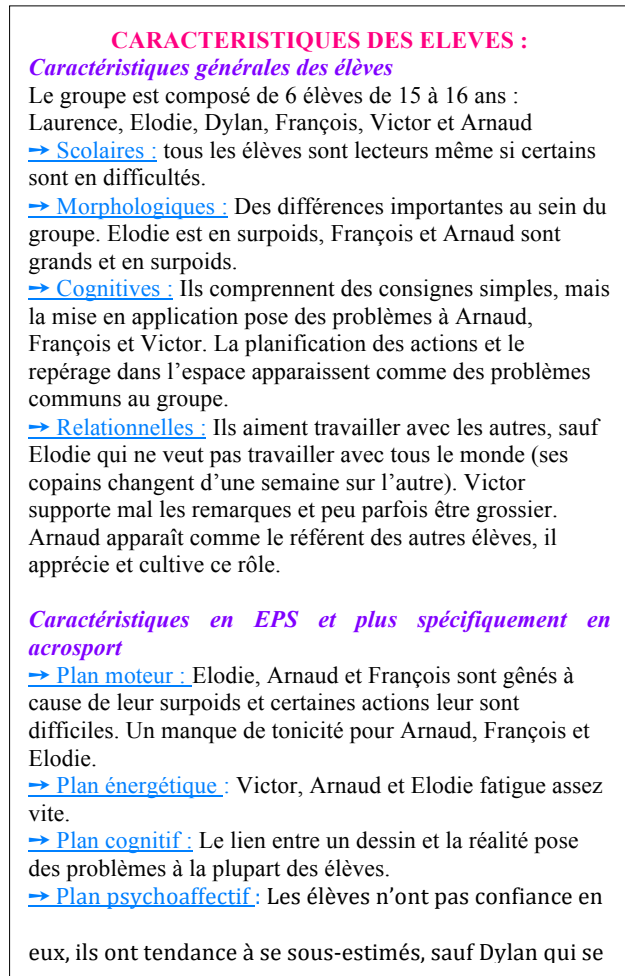
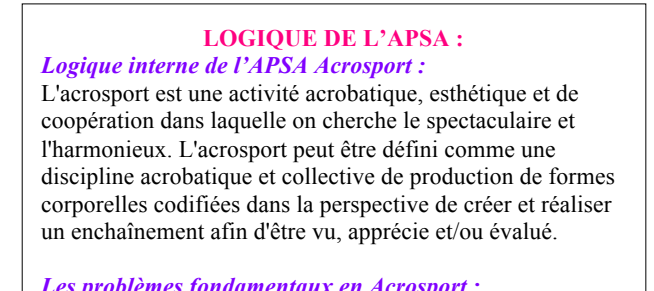
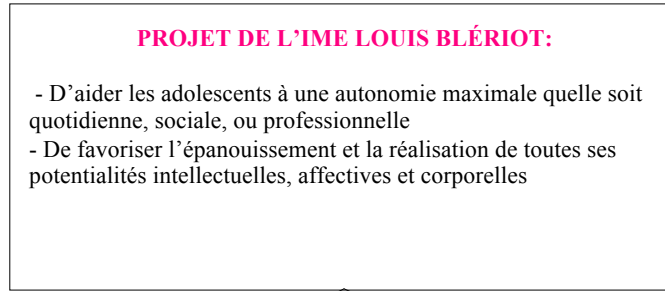
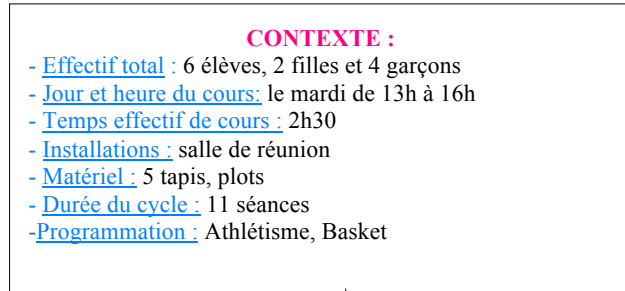
Les Apges	<p>✗ Les processus d'apprentissages :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La prise d'infos - Mobilisation des connaissances - Interprétation - Utilisation de ses connaissances - Anticipation, planification (stratégies) 			
------------------	---	--	--	--

Nom :
Prénom :



OBSTACLES PRIORITAIRES	
1	
2	
3	
4	
BEP (Besoin de ... Pour...)	Quels « outils » je vais mettre en place
1	
2	
3	
4	

Annexe 2 : Le projet de cycle en acrosport



METHODES UTILISEES :

Les formes de groupements

Il y a deux groupes de trois, dans la mesure où j'ai choisi de travailler sur des duos, le troisième permet d'assurer la sécurité, d'aider à la construction de la pyramide.

Au début du cycle j'ai changé régulièrement les groupes afin de trouver ce qui fonctionnait le mieux. A la moitié du cycle je fixe les groupes afin de commencer la construction de l'enchaînement et de favoriser la cohésion.

Organiser la leçon

- La leçon commence toujours par l'échauffement en trois temps afin d'intégrer cette partie de la séance. Au fil du temps, l'objectif est d'amener les élèves à réaliser l'échauffement en autonomie, par groupe.

- Des situations qui permettent de travailler la réalisation des pyramides dans une première partie du cycle et la construction, la mémorisation de l'enchaînement dans un second temps.

- Et enfin, la présentation du travail réalisé en amont aux juges, afin de dédramatiser le passage devant les autres. Et également travailler le rôle de juge.

Organiser l'action pédagogique

- Chaque élève disposera d'un dossier qui fera le bilan des pyramides qu'il sait réaliser.

- Les élèves seront amenés régulièrement à s'auto évaluer afin d'améliorer la connaissance de leur points forts et de leur points faibles.

COMPETENCES DEVELOPPEES AU COURS DU CYCLE :

Connaissances

Du pratiquant :

- Le vocabulaire spécifique : porteur (P), voltigeur (V), aide (A), gainage, appuis, alignement segmentaire.
- Les règles de sécurité : placement de base - Le niveau de difficulté des figures acrobatiques réalisées.
- Ses capacités et celles des autres.

Liées aux autres rôles :

- Les caractéristiques d'un début, d'un développement et d'une fin.

Capacités

Du pratiquant :

- Mémoriser en enchaînement.
- Maîtriser des éléments gymniques simples.
- Doser son énergie, son tonus et gérer son effort sur l'ensemble de la prestation.
- **Porteur :**
- Mettre en place les placements de base : dos plat, bassin en rétroversion (gainage), parties porteuses à la verticale des appuis ou au sommet d'un triangle.
- Etre stable sur ses appuis et contracter les muscles pour verrouiller les articulations
- **Voltigeur :**
- Prendre des appuis stables sur le porteur avec et sur des surfaces larges et verrouillées.
- **Aide :**
- Accompagner et équilibrer le montage et le démontage de la figure.

Liées aux autres rôles :

- **Juge :**
- Apprécier leur réalisation à partir d'un ou deux critères simples et précis.

Attitudes

Du pratiquant :

- Accepter le contact physique avec autrui.
- Maîtriser ses émotions pour se confronter au regard des autres.

Liées aux autres rôles :

- **L'observateur :**
- Etre attentif et respectueux du travail des autres.
- Etre rigoureux dans la qualité de l'observation

Socle commun

- **Compétence 1 :** Maîtriser et utiliser un vocabulaire spécifique lors des échanges relatifs à la construction et à l'appréciation de l'enchaînement.
- **Compétence 3 :** Acquérir des connaissances sur le corps humain et ses possibilités.
- **Compétence 6 :** Respecter les règles de sécurité, s'engager dans les rôles de porteur, voltigeur, aide, chorégraphe et observateur. Accepter les différences au sein du groupe.
- **Compétence 7 :** Agir en groupe de manière responsable et autonome. Développer sa persévérance, oser exploiter ses ressources et se montrer devant les autres

EVALUATION :

L'évaluation se fera à la fois sur les compétences du socle commun et sur des compétences propres à et l'EPS et à l'acrosport.

Socle commun :

- **Compétence 1 :** Maîtriser et utiliser un vocabulaire spécifique.
- **Compétence 3 :** Acquérir des connaissances sur le corps humain et ses possibilités.
- **Compétence 6 :** Respecter les règles de sécurité, s'engager dans les rôles de porteur, voltigeur, aide, chorégraphe et observateur.
- **Compétence 7 :** Agir en groupe de manière responsable et autonome. Développer sa persévérance, oser exploiter ses ressources et se montrer devant les autres

EPS et Acrosport :

- L'échauffement
- Le rôle de juge
- Le rôle de gymnaste
- Le rôle d'aide

OBJECTIF DU CYCLE :

L'objectif du cycle est de construire un enchaînement par groupe de trois et de le présenter à des juges. Il s'agira d'amener les élèves à développer leurs compétences de gymnaste, à travers la réalisation de pyramide ; d'aide, en participant à la construction des pyramides en toute sécurité ; et enfin de juge, en argumentant sa décision sur une prestation à partir de critères simples.

TRAME DU CYCLE :

	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4	Leçon 5	Leçon 6	Leçon 7	Leçon 8	Leçon 9	Leçon 10	Leçon 11
Objectif de la leçon	Présentation des étapes d'un échauffement général. Etre capable de réaliser des pyramides (des duos) simples, en toute sécurité. Remplir différents rôles, celui de gymnaste, d'aide et de juge.	Prendre conscience de son rôle (porteur, voltigeur, aide) et de sa posture dans l'espace. Etre capable de dire ce que je pense savoir faire. Etre capable de juger à partir de critères simples	Etre capable de décrire une pyramide en utilisant un vocabulaire adapté et commun au groupe. Prendre conscience de son rôle (porteur, voltigeur, aide). Etre capable de juger à partir de critères simples	Décomposer les postures des gymnastes afin d'aider les élèves à décrire les pyramides. Mémoriser trois pyramides et les présenter aux juges. Etre capable de juger à partir de critères simples	Etre capable de reproduire une posture à partir d'un modèle vivant ou d'une image. Créer des duos à partir de posture de porteur et de voltigeur. Etre capable de juger à partir de critères simples	Evaluation intermédiaire. Faire le bilan des pyramides que je sais réaliser.	Débuter la construction de l'enchaînement. Mémoriser et présenter devant les juges un enchaînement composé de 3 pyramides.	Suite de la construction de l'enchaînement. Mémoriser et présenter devant les juges 6 pyramides. Celui qui ne participe pas à la pyramide aide pour la mémorisation.	Placer les pyramides choisies dans un espace défini afin d'organiser une circulation dans l'enchaînement.	Mettre en place des éléments liaisons entre chaque pyramide. Mémoriser son enchaînement	Evaluation Présentation de l'enchaînement

Annexe 3 : les séances réalisées et les bilans

Séance 1 : le 21/01/2014

L'éducateur sportif étant absent j'ai réalisé la séance avec le groupe au complet, soit 13 élèves.

Objectifs visés :

Présentation des étapes d'un échauffement général. Etre capable de réaliser des pyramides (des duos) simples, en toute sécurité. Remplir différents rôles, celui de gymnaste, d'aide et de juge.

Mises en œuvres :

- **Mise en place de la routine de l'échauffement** : présentation des trois étapes de l'échauffement (courir pendant 3min, échauffement articulaire et les traversées)
- **Présentation de l'activité**, en effet beaucoup d'élèves ne connaissent pas l'acrosport.
- **Réaliser des pyramides en toute sécurité (explication du rôle d'aide et des règles de sécurité)** : par groupe de trois, les élèves essayent de réaliser les pyramides (des duos) présentent sur la fiche et appellent le professeur pour les valider lorsqu'ils pensent avoir réussi
Règles de sécurité : je réalise ma pyramide sur les tapis dans mon espace (délimité par des plots), celui qui ne participe pas à la pyramide est responsable de la sécurité il aide à la construction et la déconstruction. Présentation des postures à adopter pour ne pas faire mal.
- **Différenciation du porteur et du voltigeur**
- **Présenter deux pyramides maîtrisées aux juges** : chaque groupe réalise deux pyramides, travaillées en amont, devant les juges qui donne un point si la pyramide est tenue pendant 3 secondes.

Bilan :

J'ai mené l'échauffement qui a été réalisé correctement par l'ensemble des élèves, sauf Elodie qui ne voulait pas courir, j'ai réalisé les trois minutes de course avec elle pour l'encourager. J'ai utilisé les fiches que je donne aux élèves de collège. Cette fiche présente des pyramides par deux (des duos) et sont classées par ordre de difficultés (4 pyramides par niveau, la notation est celle du code gymnique, D étant le niveau le plus facile et A le niveau le plus difficile). Malgré la notation qui ne faisait pas sens pour les élèves, ils ont pratiquement tous été capable de repérer le niveau de difficulté des pyramides. Si la lecture de la fiche n'a pas posé de problème, la réalisation s'est avérée plus délicate, en effet les pyramides présentes sur la fiche étaient trop difficiles pour les élèves, notamment en lien avec un manque de tonicité.

Lors de la présentation, tous ont réalisé leurs pyramides avec sérieux, et l'activité a été appréciée par la grande majorité du groupe

Séance 2 : le 28/01/2014

Première séance avec le groupe des 6 élèves

Objectifs visés :

Prendre conscience de son rôle (porteur, voltigeur, aide) et de sa posture dans l'espace.
Etre capable de dire ce que je pense savoir faire. Etre capable de juger à partir de critères simples

Mises en œuvres :

- L'échauffement en trois étapes, et mise en place d'un affichage.
- Echauffement gymnique
- Présentation de 5 nouveaux duos :
 - Cocher « les pyramides que je pense savoir faire »
 - Par groupe de trois, tester les différentes pyramides
 - Rappel des rôles de porteur et de voltigeur
 - Rappel du rôle d'aide
- Présenter deux pyramides maîtrisées aux juges :
 - Mise en place de deux types de juge : le juge du temps (vérifier que la pyramide est maintenue pendant 3 secondes) et le juge technique (vérifier que la pyramide est identique à celle présente sur la fiche). Le juge valide ou non la pyramide en montrant un smiley.
- Valider les pyramides réussies :
 - à la fin de l'heure je valide sur la fiche de chaque élève les pyramides maîtrisées
 - comparer la différence entre « les pyramides que je pense savoir faire » et les pyramides que je sais faire.

Bilan :

J'ai questionné les élèves sur les étapes de l'échauffement et peu s'en souvenaient, mais ils ont été d'eux même lire la fiche d'aide. Lors de l'échauffement gymnique j'ai remarqué des problèmes au niveau de la tonicité, en effet Arnaud, François et Elodie s'écroule au sol lorsqu'ils sont en appui sur les mains (exercice de la brouette). Les pyramides étaient plus abordables pour le groupe, chaque élève a validé au moins deux pyramides. Afin de mieux

différencier les deux gymnastes de la pyramide, les élèves ont colorié le porteur en rouge et le voltigeur en bleu. Grâce à cette mise en couleur Arnaud arrive à me montrer le porteur et le voltigeur lorsque je lui demande, contrairement à Victor qui a toujours des difficultés à les distinguer. Cependant, tout le monde n'est pas passé en voltigeur et en porteur car Elodie et Arnaud ne veulent pas être voltigeur. Lors de la présentation des pyramides, les juges techniques n'argumentaient pas leur décision. Pour François, Laurence, Elodie et Dylan en les guidant un peu ils sont parvenus à expliquer leur choix. Alors que pour Arnaud et Victor, le jugement était souvent erroné (ils validaient toutes les pyramides même lorsqu'elles ne correspondaient pas à celles présentées sur la fiche). Au moment de comparer les pyramides « que je pense savoir faire » et celles validées, je me suis rendue compte que pour la majorité du groupe ils avaient sous-estimés leur capacité, sauf pour Dylan, qui a coché toutes les pyramides et ont rencontrés des difficultés pour en réaliser certaines.

Séance 3 : le 4/02/2014

Visite de Mme VINCENT, absence de Dylan.

Objectifs visés :

Etre capable de décrire une pyramide en utilisant un vocabulaire adapté et commun au groupe.
Prendre conscience de son rôle (porteur, voltigeur, aide). Etre capable de juger à partir de critères simples

Mises en œuvres :

- L'échauffement en trois étapes
- Echauffement gymnique
- Réaliser une pyramide à partir d'informations orales, données par son chef d'équipe : par groupe de 3, un chef d'équipe et 2 gymnastes, changement des rôles à chaque partie. Seul le chef d'équipe peut voir la pyramide à réaliser, il doit ensuite l'expliquer à son équipe, chaque pyramide validée = 1pts
- Faire émerger un vocabulaire précis et adaptée et une démarche pour décrire : posture porteur puis du voltigeur (debout, allongé, à genoux, sur un genou, à quatre pattes.....), Position du voltigeur par rapport au porteur (au dessus, au dessous, à côté) zone de contact, utilisation d'une fiche d'aide à la planification
- S'entraîner par groupe à réaliser des pyramides pas encore validées.
- Présenter deux pyramides maîtrisées aux juges :

- Les deux types de juges (temps et technique) sont matérialisés dans l'espace par un panneau sur lequel est écrit les consignes pour chaque juge.
 - Juge du temps : « je valide si la pyramide est tenue pendant 3 secondes »
 - Juge technique : « je ne valide pas car ... », « je valide car... »
- Valider les pyramides réussies :
- à la fin de l'heure je valide sur la fiche de chaque élève les pyramides maîtrisées

Bilan :

L'échauffement est maintenant connu de Laurence, Elodie, pour les autres l'aide est encore nécessaire.

Les élèves ont appréciés la situation de compétition entre les deux équipes, l'entrée par le jeu a bien fonctionnée. Cependant la description des pyramides a posé de nombreuses difficultés, le vocabulaire nécessaire pour décrire les postures n'est pas acquis par tous. Le fait de leur proposer une démarche pour décrire les pyramides à embrouiller Arnaud et François, et la fiche d'aide à la planification était trop compliqué et aucun élève ne l'a utilisé. Le travail en autonomie est difficile sans la présence d'un adulte dans le groupe pour organiser le travail. Les juges techniques ont tous argumenté leur décisions, Victor n'accepte pas que l'on critique sont travail, il s'énerve dès qu'une de ses pyramides n'est pas validé.

Séance 4 : Le 18/02/2014

Absence d'Arnaud et de Victor

Objectifs visés :

Décomposer les postures des gymnastes afin d'aider les élèves a décrire les pyramides.

Mémoriser trois pyramides et les présenter aux juges. Etre capable de juger à partir de critères simples

Mises en œuvres :

- L'échauffement en trois étapes, en autonomie par groupe, avec un chef d'équipe
- Echauffement gymnique
- Présentation de 6 nouveaux duos :
 - Cocher « les pyramides que je pense savoir faire »
 - Par groupe de trois, tester les différentes pyramides
 - Remplir la fiche d'aide à la description :
 - Position du porteur

- Zone de contact
 - Position du voltigeur
- Présenter 3 pyramides maîtrisés aux juges : celui qui ne participe pas à la pyramide lit la description avant que les gymnastes se mettent en place.
- Valider les pyramides réussies :
- à la fin de l'heure je valide sur la fiche de chaque élève les pyramides maîtrisées

Bilan :

Les élèves étaient contents d'essayer de nouvelles pyramides. La fiche d'aide à la description (simplifiée par rapport à la semaine dernière) a été difficile à remplir. En plus de ne pas savoir quoi mettre dans les cases, le vocabulaire pour décrire des postures de base n'étant pas acquis, j'ai dû leur donner pratiquement toutes les réponses et écrire sur leur fiche car ils n'arrivaient pas à la faire.

A la suite de cette séance je me suis rendue compte qu'il était très difficile pour eux de décrire une pyramide dans sa totalité et que l'intérêt de cette compétence n'était peut être pas prioritaire. J'ai donc décidé de me centrer uniquement sur la description de posture de base (debout, assis, à quatre pattes, en appui sur les mains), afin de construire un vocabulaire commun, réutilisable dans l'activité et dans la vie de tous les jours.

Une très belle réussite pour Elodie et Dylan qui ont présenté leurs pyramides sous forme théâtrale, ils énonçaient ce qu'ils allaient faire et le réalisaient ensuite (exemple : « je suis porteur et je suis à genoux », « je suis voltigeur et je suis en appui sur les mains, mes pieds sont posés sur les épaules du porteur »). C'est eux qui ont voulu le présenter ainsi, une idée très intéressante qui a également aidé les juges à mieux comprendre la pyramide. Pas de problème de mémorisation chez ces deux élèves contrairement à François qui a eu beaucoup de mal à savoir ce qu'il devait faire.

Séance 5 : le 11/03/2014

Visite de Mme DROLET

Objectifs visés :

Etre capable de reproduire une posture à partir d'un modèle vivant ou d'une image.

Créer des duos à partir de posture de porteur et de voltigeur.

Etre capable de juger à partir de critères simples

Mises en œuvres :

- L'échauffement en trois étapes, en autonomie par groupe
- Echauffement gymnique
- Reproduire une posture à partir de celle réalisé par son chef d'équipe : par groupe de 3, un chef d'équipe et 2 imitateurs, changement des rôles à chaque partie. Seul le chef d'équipe peut voir la posture à réaliser, il doit la montrer à son équipe, il n'a pas le droit de parler, la première équipe qui a réussie à reproduire la bonne posture gagne 1pts.
- Réaliser une posture à partir d'informations orales, données par son chef d'équipe : idem sauf que le chef d'équipe ne peut plus montrer, il doit expliquer la posture à adopter par son équipe.
- Créer des pyramides à partir de postures de porteur et de voltigeur que je suis capable de réaliser :
 - construire une pyramide en utilisant une carte « posture de porteur » et une carte « posture de voltigeur » et en les assemblant.
 - Tester les pyramides inventées
- Présenter 2 pyramides inventés aux juges.

Bilan :

L'échauffement est maîtrisé, avec ou sans utilisation de la fiche d'aide, par l'ensemble du groupe. Le jeu par équipe a été très apprécié, les élèves étaient motivés et se sont largement investi dans la tâche. Tous les élèves sont capables de reproduire une posture à partir d'un « modèle vivant ». La description des ces postures de bases n'a pas posé de problème à Dylan, Elodie et Laurence, cependant pour le reste du groupe l'utilisation du référentiel était nécessaire pour expliquer la posture aux autres. J'ai choisi de mettre en place ce référentiel qu'après la première manche afin de voir son efficacité, et j'ai constaté qu'il aidait réellement les élèves en difficulté.

Lors de la construction des pyramides à partir des cartes de porteur et de voltigeur, la première difficulté à été que tout le monde regarde les postures dans le même sens. Les élèves étant assis en cercle chacun ne voyait pas la même posture (un gymnaste allongé pour l'un était en appui sur ses mains pour l'autre). Le deuxième problème a sans doute été la quantité des cartes (6 cartes de porteurs et 6 cartes de voltigeurs), les élèves étaient par groupe à les manipuler mais sans réussir à faire un choix. Dylan à également proposer des pyramides irréalisables d'un point de vue de ses compétences motrices (un porteur à genoux et un voltigeur debout avec un pied sur une épaule du porteur et l'autre pied dans le vide). Victor à également rencontré beaucoup de difficultés dans la construction de pyramide, il me semble qu'il n'arrive pas à lire le dessin,





sur les conseils de Mme DROLET je tenterais d'utiliser des photos de lui afin de favoriser la représentation du corps dans l'espace.

Elodie était énervée en arrivant (à propos d'une d'histoire qui a eu lieu le midi à la cantine), elle à beaucoup boudée et à bien fait comprendre à tout le monde quelle était de mauvaise humeur. Son attitude n'a pas favoriser le travail en groupe et encore moins le rôle de juge où elle faisait exprès de ne pas valider les pyramides des autres, ce qui à énervé Victor.

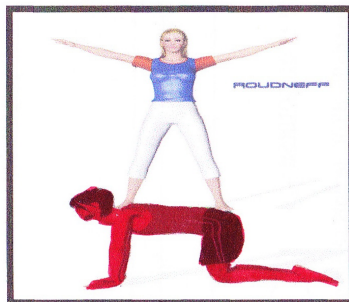
Annexe 4 : L'évaluation des compétences

Evaluation Acrosport, date :		Arnaud	François	Elodie	Laurence	Victor	Dylan
Echauffement	Réaliser les 3 étapes de l'échauffement						
	Rouler (avant ou costale)						
	Maintenir la position de gainage pendant 10 sec						
Socle commun	Coopérer au sein d'un groupe						
	Utiliser un vocabulaire spécifique à l'activité						
	Connaître les règles de sécurité						
	Etre capable de nommer les différentes parties de notre corps						
Juge	Faire un choix objectif						
	Argumenter sa décision						
Aide	Participer à la construction d'une pyramide (accompagner et équilibrer le montage et le démontage)						
Gymnaste	Différencier le porteur du voltigeur						
	Adopter une posture stable						
	Reproduire une posture à partir d'une image						
	Connaître ses capacités						
	Présenter une pyramide devant les juges						
	Prendre en compte les capacités de chacun						
	Mémoriser plusieurs actions (un enchainement)						
	Se repérer dans l'espace						

LES 3 TEMPS DE L'ÉCHAUFFEMENT

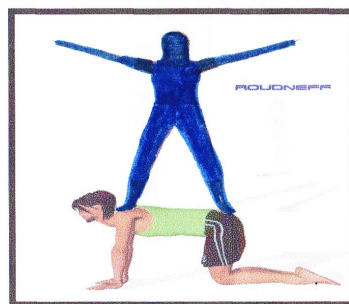
1	Courir 3 minutes	
2	Echauffement articulaire	
3	Les traversées	<p data-bbox="678 1294 917 1328">Talons/fesses →</p>  <p data-bbox="678 1720 989 1753">Montée de genoux →</p> 

Le porteur



Le porteur est en dessous du voltigeur

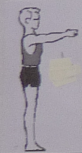
Le voltigeur



Le voltigeur est au dessus du porteur

Annexe 7 : Référentiel utilisé pour décrire une posture

Debout



A genoux



A quatre pattes



Le ventre vers le haut

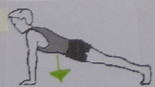


Le ventre vers le bas

En appui sur les mains



Le ventre vers le haut



Le ventre vers le bas

Assis



Allongé

