



HAL
open science

Développer l'autonomie et l'initiative en EPS pour oser s'engager.

Justine Colin

► **To cite this version:**

Justine Colin. Développer l'autonomie et l'initiative en EPS pour oser s'engager. . Education. 2014. dumas-01490402

HAL Id: dumas-01490402

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01490402>

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.

ÉSPÉ Lille Nord de France



MEMOIRE - 2CA-SH

ANNEE 2013/2014

**DEVELOPPER L'AUTONOMIE ET
L'INITIATIVE EN EPS
POUR OSER S'ENGAGER**

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : DUHALDE ISABELLE

DISCIPLINE DE RECHERCHE : EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : COLIN JUSTINE

OPTION : D

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
PARTIE 1 : PRESENTATION DU CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT	4
<i>LE COLLEGE ET L'ULIS TFC</i>	4
<i>L'OBSERVATION DES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS</i>	4
<i>AMÉLIE</i>	6
<i>ÉMILIE</i>	7
<i>MALVYNA</i>	8
PARTIE 2 : QUELQUES NOTIONS THEORIQUES	10
<i>LE HANDICAP</i>	10
<i>LA MOTIVATION</i>	11
<i>L'ESTIME DE SOI ET LE SENTIMENT DE COMPETENCE</i>	12
<i>L'AUTONOMIE ET L'INITIATIVE</i>	13
PARTIE 3 : LES ADAPTATIONS MISES EN PLACE	15
<i>MES CYCLES D'ESCALADE ET DE TENNIS DE TABLE</i>	15
<i>PERMETTRE AUX ÉLÈVES DE S'ENGAGER DE MANIÈRE AUTONOME EN TRAVAILLANT SUR LA COMPREHENSION DES CONSIGNES</i>	17
<i>UTILISER LA VERBALISATION POUR APPRENDRE AUX ÉLÈVES À SE CONNAITRE AVANT DE FAIRE DES CHOIX</i>	20
<i>METTRE EN PLACE UN CLIMAT MOTIVATIONNEL FAVORISANT L'ESTIME DE SOI ET LA PRISE D'INITIATIVE</i>	23
<i>DEVELOPPER L'AUTONOMIE ET L'INITIATIVE EN FAVORISANT LE TRAVAIL DE GROUPE</i>	24
<i>APPRENDRE PROGRESSIVEMENT À « FAIRE SEULE »</i>	26
CONCLUSION	27

BIBLIOGRAPHIE ET ANNEXES

INTRODUCTION

« *Le handicap, une chance pour l'école : écouter, penser et vivre l'altérité dans la communauté éducative* ». Parisot, J-C. (2008)

À l'instar du titre évocateur de l'ouvrage de Parisot, j'ai toujours eu l'intime conviction que la différence loin d'être un fardeau était une ressource amenant certes de la complexité mais aussi un enrichissement hors normes pour ceux qui la vivaient, élèves comme enseignants. Cette conviction s'est construite au fil de mes années de formation continue et notamment lors de mon année de Master 2 en Sciences de l'Education où mon thème d'étude fut l'analyse de l'intervention d'un enseignant d'EPS auprès d'élèves issus du dispositif ULIS en inclusion dans une classe de 6^e. L'enseignant avec qui je collaborais m'indiquait en effet les bénéfices nombreux qu'il retirait de cette expérience en particulier en terme de renouveau dans sa pratique et d'émotions positives vécues au contact de ce nouveau profil d'élèves. Le témoignage qui suit, tiré du mémoire de 2 CA-SH de Savoie¹ (2011), me semble également évocateur en termes d'enrichissement personnel : « *Les élèves à besoins spécifiques m'aident à conserver, malgré les années d'expérience, une attitude d'écoute, de recherche de compréhension parce que leur motricité différente a sa part d'inconnu qu'il me faut découvrir. Et c'est peut-être dans ce cheminement à nouveau incertain que se trouve ce nouveau plaisir à enseigner que j'ai découvert et qui me pousse à dépasser l'inconfort engendré* ».

Il était temps de confronter cette conviction forte à la réalité de ma pratique professionnelle. En effet, je débute dans le métier et la question de la gestion de l'hétérogénéité est pour moi l'une des plus délicates. Pourtant, lorsque l'on me demande si je souhaite accueillir au sein de mes classes des élèves du dispositif ULIS présent dans mon établissement, je n'hésite pas longtemps. J'ai envie de me questionner, d'être créative et de me creuser la tête pour ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Bref, j'ai envie d'offrir la chance à tous de pratiquer, de s'éprouver et de s'épanouir en et par l'EPS.

¹ Savoie, C. (2011) « Faire comme les autres ». Co-construire une EPS authentique. Mémoire 2CA-SH option C. Académie de Grenoble.

Dès lors, plusieurs questions se posent autour du dilemme « Collectif / Individuel » : Comment parvenir à concilier inclusion de tous et apprentissage de chacun ? Comment s'adapter à l'hétérogénéité d'une classe et intervenir de façon à ce que chacun de mes élèves, tous singuliers, puissent apprendre et s'épanouir au sein de mes cours ? Dans quelle mesure est-il possible de proposer dans une classe ordinaire, des contenus d'enseignement en lien avec les programmes de ma discipline, tout en répondant aux besoins éducatifs particuliers de l'élève en situation de handicap ?

En effet, selon Meirieu² (1987), « différencier c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité ». Cette définition guidera mon activité d'enseignement puisque je pense que l'inclusion ne doit pas se faire avec une logique de réduction des attentes pour la classe mais bien selon une logique de réels apprentissages pour chacun. Je reprends ici les idées de Gozzof³ (2007) pour qui « il n'y a pas d'EP adaptée ou nous sommes tous déficients » ou Bui-Xuan et Mikulovic⁴ (2007) qui indiquent que « les élèves à besoins particuliers n'ont pas besoin d'une pédagogie particulière en EPS ». C'est d'ailleurs une mission forte pour chaque enseignant puisqu'il est indiqué dans les programmes officiels que « l'EPS conduit chaque élève à s'engager pleinement dans les apprentissages, quels que soient son niveau de pratique, sa condition physique et son degré d'inaptitude ou de handicap »⁵. Ainsi, ce sont bien vers les mêmes objectifs que je souhaite amener l'ensemble de mes élèves tout en gardant à l'esprit que le chemin pour y parvenir sera nécessairement différencié. Cela implique une réelle réflexion sur l'équité et non pas seulement l'égalité entre les élèves. En effet, il ne suffit pas de donner le même enseignement à tous mais de prendre en compte les différences. Pour Cogérino⁶ (2011), « équité se distingue d'égalité car elle vise à corriger certaines inégalités subies ». J'entends donc la notion d'équité comme une égalité des chances de réussite pour tous et cela sera un objectif constant de ma pratique professionnelle.

² Meirieu, P. (1987) *Apprendre, oui mais comment ?* Paris : ESF

³ Gozzof, J-P. (2007) Il n'y a pas d'EP adaptée ou nous sommes tous déficients. *Reliance*, 24, 107-113.

⁴ Bui-Xuan, G. et Mikulovic, J. (2007) Les élèves à besoins particuliers n'ont pas besoin d'une pédagogie particulière en EPS. *Reliance*, 24, 96-104.

⁵ BO spécial n°4 du 29 avril 2010 : *Enseignements communs, d'exploration et facultatif. Programme d'enseignement d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique.*

⁶ Cogérino, G. (2011) Concevoir une évaluation équitable. *Revue EPS*, 349, 10-25.

Les programmes de ma discipline⁷ insistent sur la contribution de l'EPS aux acquisitions du socle commun de compétences et de connaissances et notamment du pilier 7 relatif à l'autonomie et à l'initiative. Il y est en effet indiqué que l'EPS doit participer à « *la construction d'un élève plus autonome, plus responsable et capable de prendre des initiatives* »⁸.

Mon axe de réflexion sera alors le suivant : **Comment développer l'autonomie et l'initiative chez des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives afin qu'ils osent se mettre en jeu corporellement en EPS ?**

La réussite de cet objectif me semble être au carrefour d'un enseignement valorisant le sentiment de compétence et l'estime de soi chez chacun de nos élèves.

Dans une première partie, je présenterais le contexte d'enseignement dans lequel je travaille et plus précisément les trois élèves à besoins éducatifs particuliers auxquels j'enseigne cette année.

Dans une seconde partie, je préciserais les notions théoriques qui s'articulent autour de ma problématique afin de mieux cerner les éléments permettant d'y répondre.

Enfin dans une troisième partie, je proposerais des adaptations possibles pour mes élèves présentant des troubles des fonctions cognitives inclus dans une classe de 6^e au cours de mes cycles d'Escalade et de Tennis de Table.

⁷ BO spécial n°6 du 28 août 2008 : *Programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège.*

⁸ Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006. *Socle commun de connaissances et de compétences.*

LE COLLEGE ET L'ULIS TFC

Le collège Victor Hugo de Harnes fait partie d'une Zone d'Education Prioritaire avec Affectation Prioritaire Valorisée. À ce titre, l'effectif des classes est particulièrement intéressant dans la mesure où il ne peut dépasser 24 élèves par classe. La classe de 6^e1 dont je suis professeur principal compte 21 élèves dont 3 élèves relevant du dispositif ULIS TFC⁹. Ce dispositif existe au sein de l'établissement depuis la rentrée 2012. Pourtant jeune, la dynamique inclusive autour des élèves à besoins éducatifs particuliers est bien présente. Plusieurs collègues s'investissent pleinement dans cette mission (deux sont titulaires du 2CA-SH¹⁰) et les inclusions sont nombreuses. Celles-ci sont prévues en fonction des profils singuliers de chaque élève et sont notifiées au sein du PPS.

Les trois élèves qui sont inclus dans la classe de 6^e1 pratiquent 3h d'EPS par semaine. La 4^e heure d'EPS inscrite à l'emploi du temps de la classe a lieu le mercredi de 8h à 9h mais les élèves ULIS n'ont pas cours durant cette demi-journée. Je les vois donc le jeudi de 8h à 9h et le vendredi de 14h à 16h. Ces créneaux sont fixes durant toute l'année scolaire ce qui permet une réelle continuité dans le travail entrepris. Afin de proposer un enseignement qui réponde à leurs besoins, j'ai mené une démarche adaptative auprès de chacun des trois élèves inclus avec moi en EPS. Je vais maintenant m'attacher à vous les présenter.

L'OBSERVATION DES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS

« L'homme que le hasard ou la nature a marqué, pourquoi faut-il que toutes ses autres vertus en soient obscurcies dans le regard des autres ? » Shakespeare (1603).

Si durant de longues années, la personne handicapée a été définie par ces incapacités, ces manques par rapport à une normalité préétablie, la dynamique actuelle de l'ASH prend le contre-pied en partant des points d'appui de l'individu pour lever les difficultés rencontrées. Pour mener à bien une démarche adaptative au sens de Egron¹¹ (2010), la mise en évidence de

⁹ BO n°28 du 15 juillet 2010 : *Scolarisation des élèves handicapés. Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré.*

¹⁰ BO spécial n°4 du 26 février 2004 : *Certification et formation pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap*

¹¹ Egron, B. (2010) *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*. SCEREN, INS HEA.

ces points d'appuis et des difficultés rencontrées passe par une observation fine et la plus riche possible des élèves. En effet, Garel¹² (2003) résume que « *chaque enfant ou adolescent est irréductible à un portrait-type. Un enseignement adapté nécessite donc de se fonder sur l'observation attentive de l'élève, toujours singulier, sans préjugés, sans se focaliser sur le déficit ni sur le sujet indépendamment de la situation à laquelle il est confronté* ». Gardou¹³ (1998) développe la même idée en expliquant qu' « *on établit, trop souvent, la relation avec eux à partir de leur handicap, comme si leurs manques suffisaient à les définir, comme si une déficience sensorielle, physique ou mentale, tenait lieu d'identité globale. On oublie qu'ils sont riches de leur histoire, de leur personnalité, de leurs virtualités, de leur capacité à s'approprier, à leur manière, la réalité* ».

C'est avec cette conscience de la complexité et de la singularité de chaque élève que j'ai pu aiguïser mon regard. J'ai donc tenté de mener une observation la plus riche possible, en multipliant les contextes d'observation et en travaillant en partenariat afin de tenter de comprendre les motifs d'agir de mes élèves. En effet, je m'appuie ici sur les idées défendues par Benoit¹⁴ pour qui il n'est pas « *possible de penser son domaine de compétence comme un territoire qui s'arrêterait là où commence celui de ses collègues* ». Il insiste également sur la nécessité « *de la combinaison et de l'articulation des compétences dans la dynamique d'un réseau de ressources* ».

Ainsi, parmi les démarches entreprises, je peux citer entre autre la participation aux ESS pour l'élaboration du PPS, la rencontre avec les familles, les discussions nombreuses avec la coordinatrice et l'AVS-co de l'ULIS, les échanges avec les collègues ayant également les élèves en inclusion, avec l'enseignante référente, la présence sur plusieurs demi-journée en regroupement ULIS,... et bien sûr les temps d'enseignement d'EPS. Dès la première rencontre avec les trois élèves appartenant au dispositif ULIS, je me suis construit un « carnet ethnographique » permettant de rassembler l'ensemble des informations recueillies lors de ces différents temps d'échanges et de construire les besoins éducatifs particuliers des élèves.

¹² Garel, J.P. (2003) La connaissance des élèves en situation de handicap, une condition de leur réussite. *EPS*, 302, 17-20.

¹³ Gardou, C. (1998) La personne handicapée : d'objet à sujet, de l'intention à l'acte. *Nouvelle Revue de l'AS*, 4, 97-109.

¹⁴ Benoit, H. (2012) Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 24, 65-78.

AMÉLIE

Amélie vit avec ses parents. Ces derniers sont conscients de ses difficultés et sont sensibilisés au monde de l'ASH puisque ses frères et sœurs ont été en SEGPA et en IME. Elle a fait son cursus primaire en CLIS avec Emilie, une autre élève ULIS de la classe. Au collège, elle est en inclusion en EPS, en éducation musicale et en arts plastique. Elle participe au regroupement ULIS Anglais et au club « Saveurs ». Un suivi orthophonique a été préconisé mais il est non effectif pour le moment.

Points d'appui

Amélie est gaie, souriante, apprécie venir au collège et en EPS. Elle est capable d'effort sur sollicitation, accepte les activités nouvelles, peut s'organiser sur 1 ou 2 activités conjointes. Elle est soigneuse dans son travail et sait occuper son temps libre de manière autonome. Elle est capable de concentrer son attention pour écouter les consignes. Elle peut réinvestir des consignes vues régulièrement avec un référent. Elle procède souvent par imitation pour réaliser les tâches demandées.

Difficultés

Amélie est assez timide avec les adultes. Elle est lectrice mais n'accède pas au sens de ce qu'elle lit. La compréhension des consignes est difficile. Elle peut réaliser les tâches demandées (par imitation ou si les activités sont connues) mais ne donne aucun sens à ce qu'elle fait. Elle ne parvient pas à réaliser les consignes qui comportent plusieurs éléments (ex : double tâche). La communication est délicate : Amélie a de grandes difficultés à produire des phrases complètes et compréhensibles. Son vocabulaire est très peu fourni, le vocabulaire de base n'est pas acquis. Elle s'exprime très peu. Verbaliser sur ce qu'elle vient de faire est très difficile. La participation aux activités du groupe est faible. Elle présente des difficultés de repérage dans l'espace et dans le temps (emploi du temps non géré, notion de hier/demain non acquis). Amélie manque de confiance en elle et a besoin d'être guidée. Elle prend très peu d'initiative. Sa fatigabilité est importante et ses capacités physiques assez faibles.

Obstacles

Amélie ne sollicite jamais l'adulte ou ses camarades pour obtenir de l'aide car elle ne semble pas consciente de ses difficultés. Les problèmes rencontrés au niveau de l'apprentissage en EPS comme dans les autres disciplines semblent se cristalliser au niveau des processus de compréhension.

BEP

- Amélie aura besoin d'accéder au sens de la consigne (images, vidéos, démonstration, manipulation,...) pour pouvoir s'engager de manière autonome dans les exercices demandés.
- Elle aura besoin d'avoir des indices simples et précis sur la réussite ou non de ses actions pour s'auto évaluer et prendre conscience de ses points forts et de ses points faibles.
- Elle aura besoin d'être stimulée régulièrement pour communiquer avec ses pairs et avec l'enseignant sur ses apprentissages.

ÉMILIE

Émilie vit en famille d'accueil depuis l'âge de 7 ans. Elle continue à voir régulièrement ses parents puisqu'elle y passe tous les mercredi. Ses frères et sœurs sont également placés en dehors du milieu familial. Elle a fait son cursus à l'école primaire en CLIS avec Amélie. Au collège, elle est en inclusion en EPS, en éducation musicale, en arts plastique et en SVT. Elle participe au regroupement ULIS Anglais, au club « Saveurs » et à l'association sportive Danse.

Points d'appui

Émilie est très à l'aise avec les adultes, s'exprime beaucoup et engage facilement la conversation. Elle est obéissante et respecte le cadre scolaire. Elle est gaie et contente de venir en EPS. En classe, elle s'investit rapidement dans les activités et est volontaire pour aider à l'installation et au rangement du matériel. Elle pose des questions quand elle ne comprend pas ce qui est demandé et / ou pour s'assurer qu'elle a bien compris et / ou pour se rassurer. Elle est lectrice et le vocabulaire de base est acquis. Elle a une bonne compréhension des consignes simples et courtes. Elle est capable de travailler en binôme (en particulier avec Malvyna) sans difficulté de coopération. Au niveau moteur, elle présente des capacités très satisfaisantes.

Difficultés

Émilie peut réagir vivement en cas de contrariété (si désaccords avec une décision de l'arbitre ou lors de situations en autoarbitrage). Elle est impulsive et a des difficultés à canaliser son énergie. Elle manque de persévérance et peut facilement renoncer face aux difficultés (erreur non acceptée). Son point d'appui qu'est l'expression orale peut la desservir dans la mesure où elle sort parfois du sujet. Elle reste en difficulté sur le vocabulaire abstrait et sur le vocabulaire spécifique. En travail de groupe, elle a parfois des difficultés à travailler en coopération et des conflits peuvent émerger.

Obstacles

Émilie veut parfois aller trop vite dans la résolution d'une tâche car elle est focalisée sur le produit et pas sur le processus mais aussi car elle manque de stratégies pour résoudre ses difficultés. Elle peut réagir de manière impulsive lorsqu'elle ne se sent pas en sécurité affective vis-à-vis de ses camarades ou lorsqu'elle a peur de décevoir, notamment l'enseignant. Plutôt que de se confronter à l'échec, il semble qu'elle choisisse la fuite ou une réponse émotionnelle inadaptée.

BEP

→ Émilie aura besoin d'avoir des indices précis sur la cause de ses erreurs pour trouver des stratégies permettant de résoudre ses difficultés.

→ Elle aura besoin d'accepter l'erreur comme incontournable pour apprendre afin de persévérer dans les apprentissages.

→ Elle aura besoin d'apprendre à relativiser certaines situations pour adapter ses réactions émotionnelles.

→ Elle aura besoin de gagner en confiance en elle pour réussir à travailler en autonomie.

MALVYNA

Malvyna partage la maison familiale avec trois frères et sœurs. Sa maman rencontre des difficultés à lire et à écrire et nous explique qu'à ce titre, elle peut difficilement aider Malvyna dans les contenus purement scolaires parfois attendus par les enseignants. Cependant, elle est très présente et s'intéresse beaucoup à la scolarité de sa fille, tout comme le papa. Malvyna a fait son cursus à l'école primaire en CLIS. Au collège, elle participe aux mêmes inclusions qu'Émilie : EPS, éducation musicale, arts plastique et SVT. Enfin, elle participe comme l'ensemble des élèves ULIS au regroupement ULIS Anglais, au club « Saveurs ». Je la retrouve également à l'association sportive Danse.

Points d'appui

Malvyna est une élève très agréable et respectueuse. Elle est à l'aise avec les adultes et n'hésite pas à venir spontanément se présenter lors de notre première rencontre. Elle est très sociable et parle assez facilement avec tout le monde. Elle est plutôt mature et participe avec enthousiasme aux différentes activités proposées. Elle ne se lance pas dans une activité sans comprendre ce qui est demandé et cela se voit d'ailleurs physiquement lorsqu'elle est en difficulté (visage marqué). Malvyna sollicite les adultes à bon escient et est capable de travailler avec des personnes qu'elle connaît peu (un changement de groupe en Natation ne l'a

pas du tout perturbée). Elle a une bonne compréhension des consignes simples et courtes. Le vocabulaire de base est acquis. Elle est débrouillarde et présente de bonnes qualités motrices. Elle a un projet professionnel : devenir toiletteuse pour animaux.

Difficultés

Malvyna manque de confiance en ses capacités et se déstabilise régulièrement sur des situations nouvelles ou peu connues. Elle hésite beaucoup et a des difficultés à prendre une décision. Elle prend peu d'initiatives si elle n'est pas accompagnée et soutenue. Malvyna est assez distractible et peut s'éparpiller face à une tâche. Sa compréhension est lente notamment sur des consignes complexes ou si les consignes sont uniquement posées à l'écrit. Mener une démarche de réflexion est compliqué pour elle. Elle reste en difficulté sur le vocabulaire abstrait et sur le vocabulaire spécifique.

Obstacles

Le principal obstacle à l'apprentissage chez Malvyna semble être son manque de confiance en elle. Elle avance par tâtonnement car elle n'est jamais sûre d'elle ce qui peut la conduire à plutôt suivre ses camarades que sa propre pensée. Egalement, je fais l'hypothèse qu'elle s'organise de cette façon car elle ne parvient pas à planifier la tâche. Il semble qu'elle fonctionne selon un mode de réponse immédiate qui la rassure et qui ne laisse pas planer chez elle une possibilité de doutes ou de choix multiples. Les stratégies métacognitives qu'elle met en place semble donc inadéquates.

BEP

- Malvyna aura besoin d'être valorisée lors des phases d'apprentissage pour gagner en assurance puis oser s'engager en autonomie dans des contextes moins connus.
- Elle aura besoin de faire des liens directs entre les résultats de son action et les moyens mis en place pour y parvenir afin de persévérer dans les apprentissages.
- Elle aura besoin de se défaire de la pensée d'autrui pour réussir à penser par elle-même.

LE HANDICAP

La loi n°2005-102 du 11 février 2005 dite « Loi Handicap »¹⁵ marque une rupture entre une conception auparavant médicale du handicap (l'individu est défini en fonction de ses manques par rapport à une norme) et une vision aujourd'hui sociale du handicap (l'individu est défini en fonction de ses possibilités et de ses difficultés en référence à un contexte particulier). Au sein du système éducatif, cette loi a rendu lisible la nécessité de se centrer sur les potentialités de chaque élève tout en adaptant les situations d'apprentissage pour compenser les difficultés rencontrées. C'est ce qu'indique clairement Benoit¹⁶ en indiquant que nous sommes passés d'une logique de la déficience à une logique de l'obstacle. L'observation des élèves que je viens de présenter s'inscrit dans cette logique puisque j'ai décrit d'un côté les points d'appui et de l'autre les difficultés rencontrées par mes trois élèves avant de poser les obstacles à lever et les besoins éducatifs particuliers qui vont guider ma démarche d'enseignement. Prendre appui sur les potentialités des élèves me semble être incontournable pour les valoriser et engager une relation de confiance, indispensable pour échanger, communiquer, enseigner et apprendre. Cette idée vaut pour les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives mais plus généralement pour l'ensemble des élèves comme a pu le montrer Perrenoud¹⁷ (1994). En effet, Amélie, Emilie et Malvyna sont avant tout des collégiennes, des adolescentes. Chacune d'entre elles a ses propres envies, ses désirs d'agir, ses questionnements, ses appréhensions, qu'il faudra tenter de mettre en lumière pour apporter des réponses les plus individualisées possibles.

Individualiser ? Oui mais avec prudence et tact. Pour Garel¹⁸ (2005), « *le sens dont une activité est investie est avant tout subjectif, ce qui oblige à considérer chaque élève dans sa singularité. La problématique identitaire, très prégnante à cet âge, peut alors placer l'enseignant face à un adolescent dont les attentes à son égard ne sont pas simples : qu'il le considère comme les autres, mais qu'il prenne en compte sa différence sans la rendre si visible que la distinction soit vécue par lui comme une stigmatisation* ». Ainsi, cet auteur nous

¹⁵ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005. *Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.*

¹⁶ Benoit, H. (2008) De la déficience à l'obstacle. *Les cahiers pédagogiques*, 459, 51-52.

¹⁷ Perrenoud, P. (1994) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.

¹⁸ Garel, J-P. (2005) Apprendre à l'adolescence, apprendre de l'adolescence, Adolescents au corps altéré et apprentissages par corps, *La nouvelle revue de l' AIS*, 29, 85-98.

alerte sur une question clef : quelles stratégies pédagogiques et didactiques mettre en oeuvre pour parvenir à adapter son enseignement à un élève à besoins éducatifs particuliers sans le stigmatiser au regard du groupe classe dans lequel il évolue ?

Si les adolescents sont à « *mille visage* »¹⁹, l'inhibition est un passage assez récurrent de cette période et « oser » est souvent délicat pour certains, surtout si le corps est mis en jeu. En effet, en EPS, c'est le corps de l'élève qui est au premier plan. Oser sauter, courir, tourner, nager bref faire bouger et montrer ce corps qui se transforme est délicat. D'autant plus délicat chez les adolescents handicapés car « *le processus d'adolescence passe, pour ceux-ci, par un questionnement douloureux sur le handicap et ses implications qu'il vient mettre en lumière comme un miroir grossissant* »²⁰. L'image de soi est donc fortement remise en question par cette transformation corporelle importante qui marque l'adolescence.

« *La place du désir dans l'apprentissage* » pour reprendre les termes de Marcelli²¹ (1992) est indispensable à questionner pour engager de manière durable les élèves dans les acquisitions scolaires. Selon Henri et Meirieu²² (2005), « *le professeur ne peut déclencher le désir d'apprendre de l'élève, mais chercher à ce que l'élève mette en route lui-même son propre désir* ». Dès lors, comment proposer des apprentissages qui soient sources de plaisir et de motivation pour ces adolescents afin qu'ils osent se mettre en jeu corporellement en EPS ?

LA MOTIVATION

Certaines activités ou certaines situations sont sources de motivation pour Émilie et Malvyna et pas pour Amélie. Les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives sont comme tous les autres élèves, plus ou moins motivés selon les disciplines, les moments de la journée, le contexte environnant, les camarades... Mais qu'est-ce que la motivation ? Pour Cury et Sarrazin²³ (2001), « *la motivation en EPS est un état dynamique qui incite l'élève à choisir une activité, une tâche et toute autre information utile, et à investir une quantité suffisante de ressources énergétiques, cognitives et temporelles, dans le but d'améliorer ses connaissances et ses habiletés motrices* ». La notion de choix est importante car elle renvoie à

¹⁹ Braconnier, A. et Marcelli, D. (1998) *L'adolescence au mille visages*. Paris : O.Jacob.

²⁰ Michel, F. (2010) Image de soi et handicap mental à l'adolescence : ce que le corps en dit. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 50, 25-32.

²¹ Marcelli, D. (1992) « La place du désir dans l'apprentissage ». Actes du VIII^{ème} Congrès FNAREN, *Envie d'école*, 9-18.

²² Henri, C et Meirieu, P. Enseigner ou comment déclencher le désir. *Le monde de l'éducation*, 338, 71-73.

²³ Cury, F. et Sarrazin, P. (2001) *Théorie de la motivation et pratique sportive, état des recherches*. Paris: PUF.

une dimension individuelle de la motivation. Chaque élève va donc choisir ou non de s'investir avec un degré plus ou moins important dans les situations qui sont proposées par l'enseignant. Ce choix va être dépendant de deux éléments : la confiance en soi et la valeur accordée par l'élève à l'activité. En effet, selon Famose²⁴ (1996), « *plus on a confiance en soi et plus l'activité que l'on doit accomplir est valorisée, plus on est motivé pour atteindre le résultat désiré* ». Viau²⁵ (1997) précise que « *la motivation de l'élève est fonction de ce qu'il pense savoir plutôt que de ce qu'il sait vraiment* ». Dans ce modèle cognitif de la motivation, les auteurs cités ainsi que Bouffard et Vezeau²⁶ (2010) mettent en avant que l'interprétation de la réalité devient plus importante que la réalité elle-même. L'enseignant devra donc nécessairement travailler sur l'amélioration du sentiment de compétence des élèves afin de contribuer à une valorisation de l'estime de soi, condition essentielle de la progression scolaire selon Merle²⁷ (1995).

L'ESTIME DE SOI ET LE SENTIMENT DE COMPETENCE

L'estime de soi se définit comme l'« *expression d'une approbation ou d'une désapprobation portée sur soi-même. Elle indique dans quelle mesure un individu se croit valable, capable, important* »²⁸. Selon le modèle théorique présenté par Harter et cité par Famose et Guérin²⁹ (2002), l'estime de soi se divise en plusieurs secteurs nommés sentiment de compétence (ou sentiment d'efficacité personnelle). Il y a les sentiments de compétences physiques, sociaux, familiaux ou scolaires. En fonction des individus et notamment de l'âge, l'importance des sentiments de compétences évoluent. Le domaine le plus important pour les adolescents semble être celui de l'apparence physique .

La problématique du corps, visible et mouvant en EPS encore plus qu'ailleurs au sein de l'école, est donc vraiment primordiale dans cette recherche de valorisation de l'estime de soi chez les élèves. Or, « *les adolescents handicapés mentaux savent qu'ils ne sont pas tout à*

²⁴ Famose, J-P. (1997) « Motivation et performance sportive » in *Dossier EPS 35, Rencontre chercheurs/praticiens*. Paris : Revue EPS.

²⁵ Viau, R. (1997) *La motivation en contexte scolaire*. Paris : De Boeck.

²⁶ Bouffard, T. et Vezeau, C. (2010) « Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception de compétence et des émotions » in Crahay, M. et Dutrevis, M. *Psychologie des apprentissages scolaires*, 66-84. Bruxelles : De Boeck.

²⁷ Merle, P. (2005) *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris : PUF.

²⁸ Coopersmith, S. (1984) *Manuel de l'inventaire d'estime de soi*. Paris : EAP.

²⁹ Famose, J-P. et Guérin, F. (2002) *La connaissance de soi en psychologie de l'éducation physique et du sport*. Paris : A.Colin

*fait comme les autres, et savent ce que leur corps transmet ou non de cette différence »*³⁰. Les modifications corporelles liées à la puberté vont nécessairement transformer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et cela aura certainement des répercussions dans l'utilisation qu'ils font de leur corps en EPS. La prise en compte de l'élève au sein du groupe, au sein du collectif, sera également importante puisque le regard des autres est un paramètre essentiel de l'estime de soi notamment à l'adolescence où le besoin d'affiliation est très prégnant. À ce sujet, des études ont pu montrer qu'il existe un « *effet maître* »³¹ qui joue non seulement sur les performances scolaires mais également sur l'estime et la confiance que l'élève porte en lui.

Ainsi, ces éléments vont me permettre de réfléchir à ma pratique professionnelle et notamment au climat motivationnel à instaurer au sein de mes cours pour permettre l'épanouissement de ces élèves notamment en termes d'autonomie et d'initiative.

L'AUTONOMIE ET L'INITIATIVE

Les précisions théoriques autour des concepts de handicap, de motivation, d'estime de soi et de sentiment de compétence qui viennent d'être faites sont étroitement liées à la thématique centrale qui m'intéresse à savoir la contribution de l'EPS au pilier 7 du socle commun de connaissances et de compétences intitulé « L'autonomie et l'initiative » pour les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives. En effet, il est difficile d'être autonome et de prendre des initiatives si la motivation est faible voire absente, si l'élève a une faible ou mauvaise estime de lui, s'il ne se sent pas compétent dans ce qu'il fait. Pourtant, selon Deci et Ryan³² (2002), se sentir libre et autonome dans le choix et la conduite de ses actes est un besoin fondamental pour chaque individu et donc une priorité pour le système scolaire.

On peut considérer qu'un sujet est autonome lorsqu'il est « *capable de se diriger tout seul, sans être contraint par quelqu'un d'autre à se conduire comme il le fait* »³³. Au sein du socle commun de connaissances et de compétences, on retrouve cette idée dans la mesure où l'élève doit être capable « *d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en*

³⁰ Michel, F. (2010) Image de soi et handicap mental à l'adolescence : ce que le corps en dit. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 50, 25-32.

³¹ Duru-Bellat, L. et Mingat, A. (1994) La variété du fonctionnement de l'école. Identification et analyse des «effets-maître». in Crahay, M. *Évaluation et analyse des établissements de formation, problématique et méthodologie*, 131-146. Bruxelles : De Boeck.

³² Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. New York: University of Rochester Press.

³³ Descombes, V. (2004) Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même, Paris : Gallimard.

développant la capacité de juger par soi-même »³⁴. La connaissance de soi est donc importante et cela suppose d'apprendre à chaque élève à connaître ses limites, à apprécier ce qui est réalisable seul ou non. Mais pour parvenir à cet objectif ambitieux, Garel³⁵ (2007) indique qu'il faut un nécessaire « *accompagnement de l'autonomisation* ». En effet, il précise que rendre autonome est un processus lent et complexe qui nécessite à l'enseignant de s'investir pour aider l'élève à faire seul pour « *éviter l'emprise de dépendances aliénantes* ». L'article de Cèbe³⁶ (2006) est à ce sujet évocateur : « *Apprends-moi à comprendre tout seul* ».

Des allers-retours entre « faire avec » et « faire sans » seront indispensables dans cette démarche d'autonomisation. Il ne s'agira pas forcément d'ailleurs de « faire sans » pour les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives dans la mesure où « *est autonome celui qui sait demander et obtenir l'aide dont il a besoin pour élaborer ses projets et les réaliser* »³⁷. Face à ces constats, je resterai vigilante pour me positionner selon une juste distance favorisant l'adaptabilité de l'élève : ne pas « faire à la place de » mais donner les moyens de « faire de manière autonome ». En effet, si des élèves sont capables d'agir de manière autonome dans un contexte donné, ils peuvent parfois se montrer moins autonomes en présence de l'enseignant ou de camarades sur ce même contexte. Ce constat rappelle que l'autonomie suppose également d'avoir intériorisé suffisamment les processus de séparation qui permettent l'élaboration de la capacité à être seul et à penser par soi-même³⁸. Selon Winnicott cité par Golse et Barconnier³⁹ (2012), « *les jeunes adolescents sont des isolés rassemblés* ». Ainsi, il s'agira de les amener à se détacher des autres pour agir de manière autonome.

Rendre l'élève autonome nécessite une réelle réflexion sur l'enseignement et notamment une progressivité dans les attentes relatives au degré d'autonomie. Quelles adaptations peuvent être mises en place en EPS dans cette optique ?

³⁴ Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006. *Socle commun de connaissances et de compétences*.

³⁵ Garel, J-P. (2007) L'autonomie de collégiens présentant un retard mental : ses conditions de possibilité en éducation physique et sportive, *Reliance*, 24, 36-48.

³⁶ Cèbe, S. (2006). Apprends-moi à comprendre tout seul. In *Apprendre et enseigner en « milieux difficiles »*, 63-73. Paris : INRP.

³⁷ Céleste, B. (1997) « L'autonomie, une demande paradoxale », in Actes des 6èmes Journées Nationales, *Trisomie : le défi de l'autonomie*, Clermont-Ferrand.

³⁸ Duhalde, I. Note de cours Formation 2-CASH, 2013-2014.

³⁹ Golse, B. et Barconnier, A. (2012) *Winnicott et la création humaine*. Paris : ERES.

Suite aux diverses questions soulevées à travers cette mise en lumière théorique, je vais maintenant m'attacher à vous présenter les adaptations que j'ai mises en place pour mes élèves présentant des troubles des fonctions cognitives afin de répondre à cet objectif de développement de l'autonomie et de l'initiative à travers mes cycles d'Escalade et de Tennis de Table en classe de 6^e.

MES CYCLES D'ESCALADE ET DE TENNIS DE TABLE

Mon cycle d'Escalade avec la classe de 6^e où Amélie, Émilie et Malvyna sont en inclusion s'est déroulé de fin novembre au mi-janvier soit 6 séances de 2 heures. Malheureusement, ce cycle a dû être écourté par souci de non-conformité des normes de sécurité de notre installation sportive. Le cycle suivant a été celui de Tennis de Table. Il a duré 7 séances de 2 heures, de mi-janvier à fin mars.

Voici les compétences attendues dans les programmes d'EPS⁴⁰ pour un Niveau 1 (correspondant à la classe de 6^e) dans ces deux activités :

- Compétences attendues en Escalade : « Choisir et conduire un déplacement pour grimper, en moulinette, deux voies différentes à son meilleur niveau en privilégiant l'action des membres inférieurs. Assurer un partenaire en toute sécurité ».
- Compétences attendues en Tennis de Table : « En simple, rechercher le gain loyal d'une rencontre en assurant la continuité de l'échange, en coup droit ou en revers et en profitant d'une situation favorable pour le rompre par une balle placée latéralement ou accélérée. Assurer le comptage des points et remplir une feuille d'observation ».

Ces deux activités sportives sont bien différentes puisqu'elles ne visent pas le même objectif et n'appartiennent pas à ce que l'on nomme en EPS la même compétence propre (CP). Au collège, elles sont au nombre de quatre. L'escalade renvoie à la CP2 : « Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains » alors que le Tennis de Table renvoie à la CP4 : « Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif ». Cependant, j'ai fait le choix de présenter les adaptations mises en place dans ces deux

⁴⁰ BO spécial n°6 du 28 août 2008 : Programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège.

activités car bien qu'éloignées, elles ont des points communs dans les attentes au niveau de l'autonomie et de l'initiative. En effet, les notions de choix, de prise de décision et de prise de risque par exemple sont omniprésentes en escalade comme en tennis de table et vont permettre d'aider les élèves à travailler cet objectif du socle commun.

Dans le texte définissant le socle commun⁴¹ à atteindre pour TOUS les élèves, cet objectif est décliné en termes de :

- Connaissances : *« connaître les processus d'apprentissage, ses propres points forts et faiblesses, ... »*
- Capacités : *« s'appuyer sur des méthodes de travail, savoir respecter des consignes, être capable de raisonner, savoir s'autoévaluer, développer sa persévérance, ... »*
- Attitudes : *« la motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser sont des attitudes fondamentales. Chacun doit avoir la volonté de se prendre en charge personnellement, d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques, conscience de la nécessité de s'impliquer, conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix. Il faut que l'élève se montre capable de concevoir, de mettre en oeuvre et de réaliser des projets individuels ou collectifs, de prendre des décisions, de s'engager et prendre des risques en conséquence, de prendre l'avis des autres, d'échanger, de s'informer, ... ».*

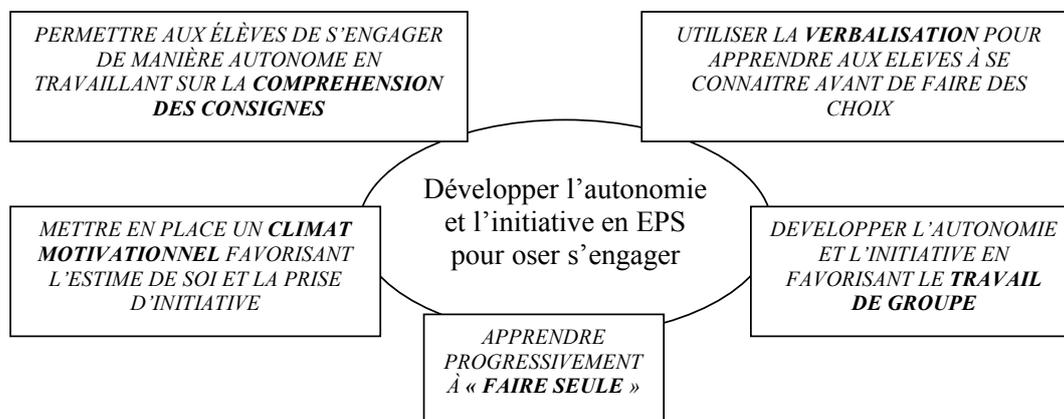
Pour répondre à ces exigences institutionnelles, mon projet de classe de 6e, présenté en Annexe 1, vise entre autres a :

- Permettre à chaque élève d'identifier ses capacités pour s'engager de façon réfléchie
- Renforcer l'estime de soi des élèves pour les amener à prendre des initiatives et des responsabilités
- Laisser des choix aux élèves pour qu'ils s'impliquent de manière autonome dans un projet personnel

Ce projet de classe organise mon enseignement sur l'ensemble des activités pratiquées au cours de l'année. Il englobe donc les projets de cycle Escalade et Tennis de Table qui se trouvent en Annexes 2 et 3. Ces objectifs seront atteignables pour mes trois élèves en inclusion grâce à une prise en compte adaptée de leurs besoins éducatifs particuliers.

⁴¹ Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006. *Socle commun de connaissances et de compétences.*

Les adaptations que j'ai mises en place pour répondre à ces différents objectifs s'organisent autour de cinq axes que je vais maintenant illustrer :



PERMETTRE AUX ÉLÈVES DE S'ENGAGER DE MANIÈRE AUTONOME EN TRAVAILLANT SUR LA COMPRÉHENSION DES CONSIGNES

L'une des difficultés rencontrées par Émilie, Malvyna et surtout Amélie est la compréhension des consignes. Pour leur permettre de réussir à s'engager de manière autonome dans les situations demandées, il a fallu que je repense ma façon de transmettre les consignes. La plupart du temps, je transmets mes consignes de manière orale et couplée à une démonstration par des élèves de la classe. Cependant, je me suis vite aperçu que cela pouvait être délicat pour mes élèves ULIS. Délicat pour Émilie et Malvyna lorsqu'il s'agissait de consignes complexes (ex : en escalade : S'équiper avant de rejoindre son groupe de travail ou en tennis de table : Arbitrer un match à double score : points normaux / points bonus) car elles ne parvenaient pas à détailler les différents éléments de la consigne. Délicat pour Amélie qui fonctionnait davantage à l'imitation et qui était en difficulté si la consigne ne s'adressait qu'à elle seule.

Ainsi, une première adaptation fut d'avoir constamment un œil attentif sur mes trois élèves ULIS lors de la transmission des consignes. En expliquant les situations à réaliser, mon regard se tourne toujours à un moment donné vers ces élèves afin de m'assurer si elles sont attentives, si elles manifestent une incompréhension, si elles ont besoin de précisions,... Je

n'hésite d'ailleurs pas à les questionner, à les faire reformuler la consigne ou à leur demander de faire la démonstration de ce qui est attendu sans les mettre en situation de mal-être. Une précaution est prise dans le choix des mots utilisés pour expliquer les tâches à réaliser notamment pour Amélie qui présente un déficit important au niveau du vocabulaire. Si le vocabulaire utilisé est incompris, je prends le temps d'en expliquer la signification individuellement en écrivant le mot au tableau afin d'aider l'élève à mémoriser. Enfin, j'utilise beaucoup les gestes pour accompagner mes propos ce qui a tendance à attirer l'attention d'Émilie et de Malvyna qui ont tendance à se disperser.

En Tennis de Table par exemple, lors de la situation d'échauffement « Le record » durant laquelle mes élèves sont par groupe de 3 (1 arbitre / 2 joueurs) et où ils doivent réaliser de faire le maximum d'échange en coopération sans faire tomber la balle de la table, voilà les consignes que je donne aux élèves et la gestuelle qui accompagne mes paroles :

- « *La balle doit passer au-dessus du filet avant de rebondir sur la table* » (+ geste du doigt pour montrer la trajectoire effectuée par la balle)
- « *Je joue en coopération avec mon camarade donc je joue « facile » pour lui* » (+ geste désignant la zone centrale de la table et par contraste les coins de la table)
- « *L'arbitre doit compter le nombre d'échanges réalisés c'est-à-dire compter combien de fois la balle passe au dessus du filet* » (+ assise sur la chaise d'arbitre, je compte sur mes doigts le nombre d'échanges réalisés par les élèves qui font la démonstration).

Afin d'aider Amélie à accéder au sens de la consigne pour pouvoir s'engager de manière autonome dans les exercices demandés, j'ai choisi de diversifier les modes de transmission des consignes par l'utilisation des médias photo et vidéos. Les consignes en escalade sont complexes en ce qui concerne la façon de s'équiper et les mouvements à réaliser pour assurer un camarade. De plus, pour des raisons sécuritaires, il est indispensable que tous les élèves puissent réaliser ces consignes. Pour m'adapter aux élèves, j'ai donc créé des fiches « Mémo » qui étaient en libre-service durant la séance.

Une première fiche « Mémo : Equipement en Escalade » est présentée en Annexe 7. Elle indique les différentes étapes attendues pour s'équiper en tant que grimpeur et en tant qu'assureur à l'aide de photo et de mots clef avec le vocabulaire spécifique à l'activité. Une case à cocher en face de chaque photo permettait notamment à Amélie d'identifier de manière simplifiée mes attentes.

Une seconde fiche « Mémo : Assurage en Escalade » (Annexe 8) a été conçue avec la même idée : mettre des images sur ce qui des consignes abstraites. Cinq temps sont nécessaires pour

réaliser l'assurage en Escalade. J'ai donc pris en photo la position attendue pour chacun de ces cinq temps afin de découper en sous étape la consigne globale. Cela permettait d'aider Malvyna qui a des difficultés à planifier la tâche à réaliser.

Pour la conception de ces fiches, j'ai pris volontairement en photo des élèves de l'établissement utilisant le même matériel d'escalade, dans le même environnement. Une étape supplémentaire aurait pu être de prendre les élèves ULIS eux-mêmes en action (peut-être pour Amélie surtout) afin de faciliter leur représentation. Après utilisation avec les élèves, je me suis rendue compte qu'une seconde amélioration était envisageable. Je pense qu'il aurait fallu séparer, sur deux fiches différentes, les rôles de grimpeur et d'assureur en les matérialisant par un code couleur. Mes élèves ULIS auraient pu verbaliser : « Quand je suis grimpeur, je vais voir la fiche Mémo bleue ». Amélie est restée en difficulté malgré les fiches mémo mises en place. J'ai donc, dans la suite de mes séances, préparé à l'avance un kit matériel « grimpeur » et un kit matériel « assureur » reprenant ce code couleur.

Pour Émilie et Malvyna, j'ai également mis à disposition des clips vidéo d'environ 15 secondes. L'ordinateur était situé au centre de la salle et les élèves pouvaient aller consulter les vidéos quand elles le souhaitaient. Le titre de ces clips étaient des questions pour que cela soit plus concret : « Comment faire son nœud de huit ? », « Comment doubler son nœud de huit ? », « Comment réaliser les 5 temps de l'assurage ? » et « Comment faire descendre le grimpeur ? ».

Afin de m'adresser de manière adaptée à chacune de mes élèves, plusieurs techniques ont été présentées pour la réalisation du nœud de huit. De la même façon, j'ai filmé ces manipulations de corde sous deux angles : de face et en plongée avec l'hypothèse que cela allait peut-être plus facilement permettre à l'élève de « se mettre à la place de ». Je n'ai pas observé une adhésion beaucoup plus marquée pour l'une ou l'autre des vidéos.

Bien que la conception de ces différents outils soit orientée par les besoins éducatifs particuliers de mes trois élèves ULIS, la présentation et les explications ont été faites dans un premier temps de manière collective, pour la classe entière. Je souhaitais éviter à tout prix une stigmatisation de mes élèves en ne proposant les outils spécifiques qu'à ces derniers. J'ai d'ailleurs été agréablement surprise de l'engouement de l'ensemble de mes élèves de 6^e, attirés par cette nouveauté au sein de la classe. Tous ont pu bénéficier de ces images et de ces vidéos. Bien entendu, mes interventions et régulations concernaient ensuite davantage Amélie, Émilie et Malvyna et leur appropriation de ces outils. En concevant ces outils, je

pensais lever un problème de compréhension des consignes et donc ainsi permettre à mes élèves ULIS de pouvoir s'engager de manière autonome dans les situations attendues. Mais dès la première utilisation, j'ai été frappé par un autre avantage de l'utilisation de ces médias. Cela permet de déléguer à l'élève la responsabilité de se remémorer la consigne lorsqu'il en a besoin, de prendre l'initiative ou non de retourner voir la vidéo d'une manipulation de corde qu'il n'a pas bien compris,... C'est donc complètement vers une démarche d'autonomie que travaillent mes élèves lorsqu'ils utilisent ces outils. Ce fut d'ailleurs un très bon indicateur pour moi sur leur avancement et sur les difficultés rencontrées. Si Emilie et Malvyna se sont rapidement appropriés ces outils en les consultant de temps en temps durant la séance (souvent d'ailleurs en début de séance), Amélie avait beaucoup plus de mal à aller par elle-même les consulter alors que c'est sûrement elle qui en avait le plus besoin. Je l'ai donc plusieurs fois incité à aller voir les fiches quand je la sentais en difficulté et j'ai demandé aux élèves de son groupe de ne pas faire à sa place mais de lui rappeler qu'elle devait aller consulter les fiches si elle ne savait plus comment réaliser la consigne.

UTILISER LA VERBALISATION POUR APPRENDRE AUX ÉLÈVES À SE CONNAITRE AVANT DE FAIRE DES CHOIX

Apprendre à se connaître, savoir ce que l'on sait faire ou ce que l'on ne sait pas faire, est une condition essentielle pour pouvoir faire des choix de manière autonome et réfléchi. Durant les cycles d'escalade et de tennis de table, cet élément a été important dans ma pratique professionnelle.

Pour Amélie qui a des difficultés importantes de communication et qui n'a pas du tout conscience de ses difficultés, j'ai beaucoup utilisé la verbalisation. Après avoir énoncé mes attentes à l'ensemble de la classe, je suis très souvent allée la questionner pour savoir si elle avait compris ce qu'il fallait faire en lui demandant de reformuler les consignes. J'utilisais pour cela une démarche guidante pour faciliter la construction de ces phrases car elle avait tendance à ne me donner que des mots qu'elle avait entendus sans leur donner vraiment du sens. J'ai également utilisé cette démarche pour qu'elle verbalise en fin de situation ce qu'elle avait réussi à faire et ce qui lui posait encore problème. Cette adaptation répond à un des BEP d'Amélie qui a besoin d'être stimulée régulièrement pour communiquer avec ses pairs et avec l'enseignant sur ses apprentissages. Enfin, un objectif important fixé lors de l'ESS était qu'elle aille d'elle-même communiquer avec les autres élèves et avec l'enseignant. Ainsi, bien que mes échanges avec elle soit souvent initiée par moi-même, je lui demandais à certains

moments de venir de manière autonome me donner une information concrète : « *A la fin de l'exercice, tu viendras me dire combien tu as fait d'échanges en Tennis de Table* ».

Pour Émilie et Malvyna, j'ai utilisé la verbalisation pour atteindre un autre objectif : les aider à réfléchir sur leur pratique pour mieux se connaître et progresser. En effet, Émilie a besoin d'avoir des indices précis sur la cause de ses erreurs pour trouver des stratégies permettant de résoudre ses difficultés car elle a tendance à prendre le résultat de l'action comme seul indicateur sur sa pratique et elle ne se questionne pas sur les procédures mises en place pour atteindre ce résultat. Dans la même optique, Malvyna a besoin de faire des liens directs entre les résultats de son action et les moyens mis en place pour y parvenir afin de persévérer dans les apprentissages. J'ai donc souhaité « *accompagner le retour réflexif de l'élève sur son activité, c'est-à-dire l'aider à réfléchir sur plusieurs de ses aspects : en évaluer le résultat, identifier la procédure utilisée pour l'obtenir, puis établir un lien entre procédure et résultat pour éventuellement s'y prendre autrement et progresser* »⁴². Ainsi, mon but était d'établir un lien de cause à effet autant que possible entre un indicateur quantitatif (ex : le nombre d'échange réalisé en tennis de table) et un indicateur qualitatif (ex : la tenue de la raquette, l'orientation du plan de frappe, la trajectoire de la balle...). Par un questionnement plus ou moins guidé selon les élèves, je souhaitais entendre une analyse de leur pratique qui pouvait prendre la forme suivante : « *J'ai fait 10 échanges en 30 secondes car ma balle est tombé 3 fois de la table. Elle est tombé de la table car ma raquette ne regardait pas mon partenaire au moment où j'ai frappé la balle* ».

Cela a permis un réel travail avec Émilie sur l'acceptation de l'erreur en lui faisant comprendre que l'on peut se tromper dans un exercice mais que si l'on en comprend les raisons, cette erreur est bénéfique. De manière plus globale, il fallait qu'elle comprenne qu'on apprend en se trompant contrairement à ses représentations.

Les théories de l'apprentissage et notamment les études de Schmidt⁴³ (1993) montrent bien le rôle essentiel de la connaissance des résultats pour progresser. Afin de faciliter l'accès à cette donnée pour mes élèves présentant des troubles des fonctions cognitives, je tente dès que possible de matérialiser le résultat d'une action car pour verbaliser, chaque élève doit avoir un élément concret comme point d'appui. Cela vaut particulièrement pour Amélie qui a

⁴² Garel, J-P. (2007) L'autonomie de collégiens présentant un retard mental : ses conditions de possibilité en éducation physique et sportive, *Reliance*, 24, 36-48.

⁴³ Schmidt, R-A. (1993). *Apprentissage moteur et performance*. Paris : Vigot.

besoin d'avoir des indices simples et précis sur la réussite ou non de ses actions pour s'auto évaluer et prendre conscience de ses points forts et de ses points faibles.

En tennis de table, dans ma situation intitulée « Le jeu des zones », des traits à la craie sont effectués sur chaque demi-table afin de créer environ 9 zones (plus si les élèves sont en réussite, moins s'ils sont en difficulté). Dès que l'élève marque un point, il dépose un papier dans la zone touchée. Le vainqueur est celui qui a réussi en premier à mettre un papier dans toutes les zones de l'adversaire. Ainsi, le fait de déposer un papier concrétise le gain du point et le fait que les papiers restent sur la table au cours du match montre concrètement à l'élève s'il est en avance ou en retard sur son adversaire pour le gain du match. Cette adaptation m'a permis d'aider les élèves à verbaliser. Pour Amélie : « *J'ai plus de papiers donc je gagne* ». Pour Emilie et Malvyna : « *Il me reste une zone sans papier mais je n'arrive pas à l'atteindre alors que cela fait 10 fois que j'essaye. Comment peux-tu faire pour atteindre cette zone ? Comment dois-tu te placer pour que ta balle aille là-bas ?* ». Ainsi, cela aide les élèves à se connaître, à savoir quelle zone ils sont capables d'atteindre et celles où ils sont davantage en difficulté, condition essentielle pour progresser en tennis de table. Pour ces deux élèves avec qui j'ai pu commencer à travailler sur les stratégies de zones à atteindre, je me suis rendue compte qu'elles avaient du mal à faire les liens entre ce qu'elles vivaient dans l'action et ce que nous tentions de verbaliser ensuite sur les stratégies adoptées. Une adaptation supplémentaire aurait pu être d'utiliser un tableau où serait représentée la table avec les différentes zones (projection verticale nécessitant de se représenter autrement la situation) en utilisant des pions aimantés en appui de mes propos.

Enfin, toujours dans cette idée de matérialiser les réussites pour favoriser la verbalisation, j'avais prévu de mettre en place un « permis de grimper », présenté en Annexe 9, au cours du cycle d'escalade. Malheureusement, je n'ai pas pu le mettre en place à cause de l'interruption anticipée de mon cycle pour cause d'insécurité des installations. L'idée qui m'a guidée dans la conception de cet outil est celle de Garel⁴⁴ (2006) : « *Il est intéressant que le résultat de l'activité conduite par l'élève soit donné à voir pour être reconnu par son enseignant et ses camarades, et qu'il laisse si possible une trace : sur une fiche, un cahier, à partir d'une photo, etc. Autant d'éléments objectifs qui fournissent à l'adolescent le support objectif d'une prise de conscience de ses progrès, dont d'autres personnes, notamment ses*

⁴⁴ Garel, J-P. (2006). La reconnaissance de la capacité d'agir sur et par un corps altéré, enjeu de la construction du sujet. *Recherches et éducations*, 11, 61-71.

proches, pourront prendre connaissance et sur lequel pourra se fonder une reconnaissance gratifiante ». L'utilisation de la trace écrite comme aide à la conscientisation me semble être bénéfique pour ces élèves qui présentent des troubles des fonctions cognitives.

METTRE EN PLACE UN CLIMAT MOTIVATIONNEL FAVORISANT L'ESTIME DE SOI ET LA PRISE D'INITIATIVE

Pour oser s'engager en EPS dans des situations qui mettent en jeu le corps, chaque élève doit se sentir à l'aise et en sécurité. C'est d'autant plus le cas pour mes élèves ULIS qui sont peu sûres d'elles notamment lorsque les situations sont nouvelles. Malvyna en particulier a besoin d'être valorisée lors des phases d'apprentissage pour gagner en assurance puis oser s'engager en autonomie dans des contextes moins connus. Si elle se sent plutôt à l'aise lorsqu'elle travaille des exercices connus, elle semble perdre ses moyens lorsque la situation est un peu différente, même si ce sont les mêmes compétences qui sont nécessaires pour réussir. Pour l'aider à lever cet obstacle, j'ai valorisé chacune de ses réussites par des renforcements positifs : « *Super, Malvyna !* » « *Bravo, tu as bien réussi !* » quitte à être un peu théâtrale dans ma communication pour que cela constitue chez elle ce que Bandura⁴⁵ (2007) appelle une « expérience vicariante » et qu'elle garde en mémoire une trace de ses réussites. En lui faisant prendre conscience de ses réussites, je pense participer à l'amélioration de son sentiment de compétence. De plus, lorsque nous changeons certains éléments de la situation, je prends le temps de lui faire comprendre qu'elle est tout à fait capable de réussir également en lui faisant pointer les similitudes avec la situation où elle se sait compétente. Enfin, pour que Malvyna soit en réussite, j'essaye systématiquement de proposer des tâches qui se situent dans sa zone proximale de développement⁴⁶ (ne pas faire « trop facile » ni « trop difficile » pour maintenir le désir d'apprendre et mettre l'élève en réussite). Harter⁴⁷ (1994) a d'ailleurs pu montrer que la satisfaction est d'autant plus élevée qu'un élève a réussi dans une tâche qu'il percevait comme difficile. J'essaye donc de pousser Malvyna à s'engager dans des défis qu'elle percevait comme difficile en sachant qu'elle peut les réussir car elle possède de très bonnes capacités motrices.

⁴⁵ Bandura, A. (2007) *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.

⁴⁶ Vygotsky, L. (1997) *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

⁴⁷ Harter, S. (1994) Comment se forge l'image de soi chez l'adolescent ? in Bolognini, M. et coll, *Préadolescence, théorie, recherche et clinique*. 73-85 Paris : ESF.

Enfin, pour mes trois élèves ULIS qui ont des difficultés à se détacher de ma présence et à travailler en autonomie, j'ai tenté autant que possible de mettre en place un climat motivationnel laissant la place au choix. Mon objectif était que mes élèves s'engagent seules, selon leurs propres choix, tout en sachant qu'elles pouvaient compter sur moi en cas de difficulté. Par exemple en Tennis de Table, elles ont pu à certains moments du cycle choisir avec qui travailler, choisir un atelier pour résoudre un problème technique particulier (*Ateliers* : « *Service* », « *Smash* », « *Revers* », ...) ou décider d'une contrainte particulière pour son adversaire de match (*Contraintes* : « *Zone avant interdite* », « *Smash interdit* », ...). Pour Sarrazin, Tessier et Trouilloud⁴⁸ (2006), deux styles d'enseignement peuvent être relevés : un style contrôlant où l'enseignant prend totalement en charge les actions des élèves, régule de manière externe, détermine le comportement des élèves,... et un style soutenant l'autonomie où l'enseignant offre des choix à ses élèves, prend en compte leurs points de vue, les encourage à prendre des initiatives,... J'essaye donc de tendre plutôt vers le second style bien que les préoccupations d'ordre et de gestion de la discipline au sein de ma classe prennent parfois le pas sur cette intention.

DEVELOPPER L'AUTONOMIE ET L'INITIATIVE EN FAVORISANT LE TRAVAIL DE GROUPE

Pour développer l'autonomie et l'initiative, la confrontation à un travail de groupe me semble bénéfique s'il est réfléchi et anticipé. En effet, sans prise en compte particulière, une situation de travail collectif peut se montrer complètement néfaste pour des élèves qui manquent de confiance en elles. Néanmoins, Émilie a besoin d'apprendre à relativiser certaines situations pour adapter ses réactions émotionnelles. Ainsi, la confronter à des contextes variés et à des personnalités diverses est primordial pour l'aider à progresser sur ce point. Malvyna, quant à elle, a besoin de se défaire de la pensée d'autrui pour réussir à penser par elle-même. Ainsi, travailler en groupe lui permettra de comprendre le contraste entre « faire avec le groupe » et « faire seule ». Enfin, pour faciliter la compréhension d'Amélie, travailler à plusieurs a été facilitant et bénéfique car les membres du groupe lui permettaient de saisir plus facilement les consignes attendues.

En tennis de table comme en escalade, mes élèves ont travaillé la plupart du temps en groupe de trois élèves. J'ai constitué ces groupes de façon à ce qu'ils soient hétérogènes en

⁴⁸ Sarrazin, P. Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006) « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177.

reprenant ici les idées de Darnis⁴⁹ (2010) qui indique que « *Dans le cadre scolaire, regrouper les élèves de façon relativement hétérogènes s'avère porteur de sens et d'intérêt. Si les élèves les plus en difficulté initialement tirent un plus grand bénéfice des interactions, les plus avancés profitent également du travail coopératif en étant invités à expliciter davantage leurs stratégies de résolution* ».

En escalade, j'ai mis en place une situation d'échauffement intitulé « Le relais dégaine » dans laquelle, à tour de rôle, chaque élève du trinôme devait escalader sur le mur jusqu'à la ligne des 5m (ligne au-delà de laquelle on ne peut grimper sans assurage), accrocher ou décrocher une dégaine, et désescalader avant de venir taper dans la main du camarade suivant. Dans le groupe d'Amélie, j'ai demandé à ce qu'elle passe en troisième position afin qu'elle ait deux exemples de l'exercice attendu avant de s'engager. Cette adaptation découle d'un point d'appui d'Amélie qui est le fonctionnement par imitation qui selon Winnykamen⁵⁰ (1990) correspond à « *l'utilisation intentionnelle de l'action observée d'autrui en tant que source d'information pour atteindre son propre but* ».

Dans les groupes de Malvyna et d'Émilie, j'ai également demandé à ce qu'elles passent en dernier dans l'exercice afin qu'elles puissent observer comment s'organisaient les deux élèves les précédant sur notamment deux points: quelles prises utilisent-ils ? Comment font-ils pour libérer une main pour accrocher ou décrocher la dégaine ? Dans ces trinômes, l'objectif était ensuite de réfléchir ensemble aux différentes façons possibles de s'organiser pour réussir. Afin de ne pas mettre Émilie en difficulté, je l'ai d'abord mise dans des groupes avec des élèves ayant un caractère assez souple. La confronter directement à des discussions avec des élèves présentant un caractère fort aurait été néfaste aux échanges car elle a tendance à se braquer facilement lorsque l'on propose des solutions autres que les siennes. Mais petit à petit au cours du cycle, j'ai veillé à progressivement la confronter à davantage de « résistances ». Dans ces temps de débats, j'organisais les tours de parole et m'assurais qu'Émilie écoute et réfléchisse aux propositions faites par les autres élèves. Cela rejoint les travaux de Doise et Mugny⁵¹ (1997) sur les bénéfices du conflit sociocognitif dans la mesure où j'ai aidé Émilie à argumenter tout en acceptant le point de vue des autres élèves du groupe : « *Il a pris la prise bleue car il est plus grand que moi et c'était donc plus facile pour lui. En revanche, j'ai pris la prise verte car je la trouvais plus facile à tenir avec ma main droite* ».

⁴⁹ Darnis, F. (2010) *Interaction et apprentissage*. Paris : Revue EPS.

⁵⁰ Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant*. Paris : PUF.

⁵¹ Doise, W. et Mugny, G. (1997) *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.

APPRENDRE PROGRESSIVEMENT À « FAIRE SEULE »

Les adaptations mises en place ont permis de participer au développement de l'autonomie et de l'initiative chez mes trois élèves ULIS. Cependant être autonome est l'aboutissement d'un long processus qui demande du temps et de la progressivité. La démarche adaptative entreprise cette année est loin d'être aboutie. En effet, si les adaptations mises en place ont permis certains progrès à court terme, l'acquisition de l'autonomie nécessite une distanciation progressive par rapport aux adaptations mises en places. Cet apprentissage à plus long terme demande une confrontation régulière et soutenue à cet objet d'apprentissage, un nombre important de répétitions pour pouvoir laisser le temps aux élèves de se transformer et à l'enseignant d'évaluer leur progression. Cependant, les contraintes temporelles liées à cette année de formation en alternance ne m'ont pas permis d'aller au bout de ma démarche adaptative. En effet, les cycles d'EPS sont passés à vive allure et je n'ai finalement pas eu le temps de travailler avec mes élèves sur le désatayage. Pour Malvyna, comment se passer progressivement de la fiche Mémo en escalade? Pour Amélie, comment réussir à communiquer davantage sans des relances régulières de l'enseignant ? Pour Émilie, comment parvenir à s'engager en confiance dans un environnement sans l'aide de l'enseignant ?

Pour répondre à ces questions et lever l'obstacle rencontré cette année du manque de temps, je pense qu'il faudrait davantage réfléchir à des outils qui seraient transversaux sur mes différents cycles d'activité au cours de l'année. Un travail en partenariat avec mes collègues sur ces outils me semble également être une piste très riche à exploiter pour répondre aux mieux aux besoins de mes élèves et faciliter leur inclusion.

CONCLUSION

Mon objectif était de développer l'autonomie et l'initiative chez des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives. La présentation des adaptations mises en place lors de mes cycles d'Escalade et de Tennis de Table a permis d'apporter quelques pistes de réponse pour les trois élèves ULIS que j'avais en inclusion cette année dans ma classe de 6e. Ces pistes ne sont que le début de ma réflexion sur l'enseignement auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Elles restent à creuser, à enrichir, à modifier et je garde à l'esprit qu'aucune certitude ne peut être avancé sur « ce qui fonctionne » et « ce qui ne fonctionne pas » pour l'enseignement auprès d'élèves présentant des troubles des fonctions cognitives. La réussite d'un tel objectif passe nécessairement par l'adaptation permanente aux comportements, aux envies et à la personnalité de chacun des élèves. La prise en compte de la singularité de chaque élève me semble à ce titre déterminante.

Avant d'entreprendre la formation du 2CA-SH, plusieurs questions se bousculaient dans ma tête et notamment les suivantes : Y'a-t-il une expertise particulière à développer pour enseigner aux élèves à besoins éducatifs particuliers ? N'est-ce pas davantage une attitude particulière d'écoute et d'observation de l'élève qui est en face de moi qu'il faut avoir ? Dans la mesure où le handicap est situationnel et avec l'idée forte que mes élèves à besoin éducatif particulier ne seront pas forcément en situation de handicap si je leur propose des aménagements pédagogiques adaptés, comment repenser mon enseignement ?

La formation vécue cette année m'a confirmé l'idée qu'enseigner à des élèves à besoins éducatifs particuliers n'est pas fondamentalement différent de l'enseignement que je dispense à l'ensemble de mes élèves. Les adaptations que j'ai pu mettre en place pour mes élèves ULIS ont d'ailleurs trouvé des échos très positifs pour l'ensemble de ma classe et ont permis aux élèves les plus en difficulté une réelle progression. Je m'accorde ici avec les propos de Garel⁵² (2005) qui indique que « *L'attention aux besoins éducatifs particuliers conduit également à s'interroger sur les bénéfices que des élèves qui ne sont pas à proprement parler « handicapés » mais plutôt en difficulté en EPS, peuvent retirer d'une attention aux jeunes qui sont en situation de handicap* ».

⁵² Garel, J-P. (2005) École : comment passer de l'intégration à l'inclusion ?, L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'EPS, *Reliance*, 16, 84-93.

En revanche, c'est davantage sur le regard porté à ces élèves présentant des troubles des fonctions cognitives que j'ai pu enrichir ma pratique professionnelle. En effet, la démarche d'observation et d'analyse des comportements menée grâce à un travail en partenariat avec les familles et les collègues m'a permis d'avoir une connaissance beaucoup plus fine et complète que pour tout autre élève ordinaire du collège. Les réajustements constants effectués en fonction des avancées et régressions des élèves ont été également très riches pour améliorer ma pratique quotidienne. Ainsi, la prise en compte au sein d'une séance d'EPS des élèves à besoin éducatif particulier nécessite une anticipation constante dont je n'imaginai jusqu'alors pas réellement les effets sur le bien-être, la réussite et l'épanouissement de chacun.

J'aimerais conclure en empruntant les mots de Wavelet⁵³ (2008) qui résument parfaitement mon ressenti sur l'enseignement auprès des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives que j'encadre en EPS depuis maintenant deux années et qui me procurent un réel épanouissement professionnel :

« Les élèves handicapés n'ont donc pas fini de nous surprendre. Ils nous interrogent sur nos manières de faire et d'agir, ils nous aident à élaborer une pédagogie faite de souplesse et de différenciation. Ils nous font comprendre que l'enseignement n'est pas d'abord une affaire de savoir et de connaissances, mais c'est une question de relation et de rencontre. Ces élèves si peu ordinaires ont encore beaucoup à nous apprendre ».

⁵³ Wavelet, J-M. (2008) L'école à l'épreuve du handicap. Genèse d'une scolarisation pour tous. *Cahiers pédagogiques*, 459, 11-12.

BIBLIOGRAPHIE

Articles et Ouvrages :

- Bandura, A. (2007) Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle. Paris : De Boeck.
- Benoit, H. (2008) De la déficience à l'obstacle. *Les cahiers pédagogiques*, 459, 51-52.
- Benoit, H. (2012) Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 24, 65-78.
- Bouffard, T. et Vezeau, C. (2010) « Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception de compétence et des émotions » in Crahay, M. et Dutrevis, M. *Psychologie des apprentissages scolaires*, 66-84. Bruxelles : De Boeck.
- Braconnier, A. et Marcelli, D. (1998) *L'adolescence au mille visages*. Paris : O.Jacob.
- Bui-Xuan, G. et Mikulovic, J. (2007) Les élèves à besoins particuliers n'ont pas besoin d'une pédagogie particulière en EPS. *Reliance*, 24, 96-104.
- Cèbe, S. (2006). Apprends-moi à comprendre tout seul. In *Apprendre et enseigner en « milieux difficiles »*, 63-73. Paris : INRP.
- Céleste, B. (1997) « L'autonomie, une demande paradoxale », in Actes des 6èmes Journées Nationales, *Trisomie: le défi de l'autonomie*, Clermont-Ferrand.
- Cogérino, G. (2011) Concevoir une évaluation équitable. *Revue EPS*, 349, 10-25.
- Coopersmith, S. (1984) *Manuel de l'inventaire d'estime de soi*. Paris : EAP.
- Cury, F. et Sarrazin, P. (2001) *Théorie de la motivation et pratique sportive, état des recherches*. Paris: PUF.
- Darnis, F. (2010) *Interaction et apprentissage*. Paris : Revue EPS.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. New York: University of Rochester Press.
- Descombes, V. (2004) Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même, Paris : Gallimard.
- Doise, W. et Mugny, G. (1997) *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Duru-Bellat, L. et Mingat, A. (1994) La variété du fonctionnement de l'école. Identification et analyse des «effets-maître». in Crahay, M. *Évaluation et analyse des établissements de formation, problématique et méthodologie*, 131-146. Bruxelles : De Boeck.

- Egron, B. (2010) *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*. SCEREN, INS HEA.
- Famose, J-P. (1997) « Motivation et performance sportive » in *Dossier EPS 35, Rencontre chercheurs/praticiens*. Paris : Revue EPS.
- Famose, J-P. et Guérin, F. (2002) *La connaissance de soi en psychologie de l'éducation physique et du sport*. Paris : A.Colin
- Gardou, C. (1998) La personne handicapée : d'objet à sujet, de l'intention à l'acte. *Nouvelle Revue de l'AIS*, 4, 97-109.
- Garel, J.P. (2003) La connaissance des élèves en situation de handicap, une condition de leur réussite. *EPS*, 302, 17-20.
- Garel, J-P. (2005) Apprendre à l'adolescence, apprendre de l'adolescence, Adolescents au corps altéré et apprentissages par corps, *La nouvelle revue de l'AIS*, 29, 85-98.
- Garel, J-P. (2005) École : comment passer de l'intégration à l'inclusion ?, L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'EPS, *Reliance*, 16, 84-93.
- Garel, J.P. (2006). La reconnaissance de la capacité d'agir sur et par un corps altéré, enjeu de la construction du sujet. *Recherches et éducations*, 11, 61-71.
- Garel, J-P. (2007) L'autonomie de collégiens présentant un retard mental : ses conditions de possibilité en éducation physique et sportive, *Reliance*, 24, 36-48.
- Golse, B. et Braconnier, A. (2012) *Winnicott et la création humaine*. Paris : ERES.
- Gozzof, J-P. (2007) Il n'y a pas d'EP adaptée ou nous sommes tous déficients. *Reliance*, 24, 107-113.
- Harter, S. (1994) Comment se forge l'image de soi chez l'adolescent ? in Bolognini, M. et coll, *Préadolescence, théorie, recherche et clinique*. 73-85 Paris : ESF.
- Henri, C et Meirieu, P. Enseigner ou comment déclencher le désir. *Le monde de l'éducation*, 338, 71-73.
- Marcelli, D. (1992) « La place du désir dans l'apprentissage ». Actes du VIII ème Congrès FNAREN, *Envie d'école*, 9-18.
- Meirieu, P. (1987) *Apprendre, oui mais comment ?* Paris : ESF
- Merle, P. (2005) *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris : PUF.
- Michel, F. (2010) Image de soi et handicap mental à l'adolescence : ce que le corps en dit. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 50, 25-32.
- Parisot, J-C. (2008) *Le handicap, une chance pour l'école : écouter, penser et vivre l'altérité dans la communauté éducative*. Paris : Desclée De Brouwer.

- Perrenoud, P. (1994) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Sarrazin, P. Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006) « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177.
- Savoie, C. (2011) « Faire comme les autres ». Co-construire une EPS authentique. Mémoire 2CA-SH option C. Académie de Grenoble.
- Schmidt, R-A. (1993). *Apprentissage moteur et performance*. Paris : Vigot.
- Viau, R. (1997) *La motivation en contexte scolaire*. Paris : De Boeck.
- Vygotsky, L. (1997) *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- Wavelet, J-M. (2008) L'école à l'épreuve du handicap. Genèse d'une scolarisation pour tous. *Cahiers pédagogiques*, 459, 11-12.
- Winykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant*. Paris : PUF.

Textes officiels :

BO spécial n°4 du 26 février 2004 : *Certification et formation pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap*.

BO spécial n°6 du 28 août 2008 : *Programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège*.

BO spécial n°4 du 29 avril 2010 : *Enseignements commun, d'exploration et facultatif. Programme d'enseignement d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique*.

BO n°28 du 15 juillet 2010 : *Scolarisation des élèves handicapés. Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré*.

Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006. *Socle commun de connaissances et de compétences*.

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

ANNEXES

Annexe 1 : Projet de la classe de 6^e1

Annexe 2 : Projet de cycle Escalade

Annexe 3 : Projet de cycle Tennis de Table

Annexe 4 : Fiche « Mémo : Equipement en Escalade »

Annexe 5 : Fiche « Mémo : Assurance en Escalade »

Annexe 6 : Permis de Grimper

Programmation annuelle					PROJET DE CLASSE : 6 ^e 1		Textes officiels		Socle commun (05)	
	P1	P2	P3	P4	21 élèves 11 filles, 9 garçons		- Sécurité (94/04) - Mission du professeur (97) - Loi Handicap (05) - Programmes Collège (08) - Fiches ressources (09) - Projet académique (13-16) - Circulaire Retirée (13)	1. Maîtrise de la langue française 2. Pratique d'une LVE 3. Culture Scient. et Technologique 4. Maîtrise des TICE 5. Culture humaniste 6. Compétences sociales et civiques 7. Autonomie et l'initiative		
Mercredi 9h / 10h	Demi Fond	Basket		Javelot	Élèves PPRE : Océane, Thomas G, Ryan Élèves ULIS : Amélie, Emile, Malvyna Élèves délégués : Océane, Thomas V					
Jeudi 8h / 9h				Natation						
Vendredi 14h/16h	Tennis	Escalade	TT	Gymnastique						

Projet EPS

- + Développer le travail par compétence
- + Renforcer l'individualisation des parcours scolaires
- + Apprendre à vivre ensemble
- + Éducation à la santé et à la gestion de sa vie physique

Caractéristiques des élèves		ATTITUDES	
CONNAISSANCES		CAPACITES	
EPS = dimension ludique, besoin de jouer	Hétérogénéité des conduites motrices	Relation à l'enseignant généralement positive	
Activité spontanée sans réflexion sur les actions	Début des modifications morphologiques : niveau non sexué	Bonne ambiance de classe, acceptent assez facilement de se mélanger : cohabitation mais pas de coopération	
Attention sélective et très limitée	Utilisation prédominante des ressources énergétiques	Partant pour tout mais pas dans une logique d'effort	
Faible connaissance de soi	Peu de persévérance et d'effort pour dépasser les difficultés rencontrées dans les apprentissages	Manque d'organisation pour une mise en activité rapide	
Bonne connaissance des APSA (vécu au primaire)			
Objectifs visés			
<ul style="list-style-type: none"> - Créer une réelle coopération au sein de la classe pour favoriser les progrès de tous - Permettre à chaque élève d'identifier ses capacités pour s'engager de façon réfléchie - Persévérer dans les apprentissages en dépassant l'attente d'un résultat immédiat - Renforcer l'estime de soi des élèves pour les amener à prendre des initiatives et des responsabilités - Laisser des choix aux élèves pour qu'ils s'impliquent de manière autonome dans un projet personnel 			
Moyens			
<p>→ Ma démarche pédagogique</p> <p>Conserver la dimension ludique pour maintenir l'adhésion de tous les élèves</p> <p>Donner du sens en partant de ce que les élèves savent faire et en proposant des situations problèmes</p> <p>Proposer des situations adaptées au niveau de chaque élève</p> <p>Laisser le temps aux élèves de répéter pour progresser</p> <p>Proposer une évaluation transparente pour que chacun puisse savoir ce qu'il doit travailler prioritairement</p> <p>Travail en coopération récurrent pour favoriser le vivre ensemble</p> <p>Mettre constamment en avant les efforts et les progrès réalisés</p> <p>Proposer des objectifs ambitieux mais adaptés en fonction du volume horaire (créneau d'1h)</p>			
<p>→ APSA support (cf projets cycle)</p> <p>Demi Fond: Connaissance de soi, persévérance</p> <p>Escalade : Coopération, confiance en soi, assurance</p> <p>Natation : Persévérance, coopération</p> <p>Tennis : Arbitrage, analyse de ses actions</p> <p>TT: Arbitrage, analyse de ses actions, autonomie</p> <p>Gym : Confiance en soi, coopération, prise de risque</p> <p>Javelot : Persévérance, analyse de ses actions</p> <p>Basket : Coopération, autonomie, écoute collective</p>			

Annexe 2 : Projet de cycle Escalade

Classe : 6^e1

Cycle Escalade

Créneau horaire : Vendredi, 14h-16h

<p>Compétences attendues par les programmes</p>	<p>N1 : Choisir et conduire un déplacement pour grimper, en moulinette, deux voies différentes à son meilleur niveau en privilégiant l'action des membres inférieurs. Assurer un partenaire en toute sécurité.</p>
<p align="center">Compétences attendues pour la classe de 6^e1 : Pôle moteur : Choisir et conduire un déplacement pour grimper une voie en utilisant de manière prioritaire les jambes. Pôle méthodo : Accepter de s'engager malgré l'appréhension. Savoir assurer un partenaire en sécurité. Fonctionner en petits groupes autonomes : grimpeur, assureur, contre-assureur, observateur,...</p>	
<p align="center">Transformations motrices attendues : N1 : « D'élèves qui grimpent collés à la paroi en se tractant par les bras à des élèves qui utilisent prioritairement l'action des jambes pour se déplacer » ➔ Développement des ressources affectives et biomécaniques N1+ : « D'élèves qui grimpent en posant le pied au hasard sur la prise à des élèves qui différencient la pose du pied selon le type de prise » ➔ Développement des ressources informationnelles et biomécaniques</p>	
<p>S1</p>	<p>Installer les routines de fonctionnement du cycle Découverte de l'activité Savoir s'équiper</p>
<p>S2</p>	<p>Savoir s'équiper + Savoir assurer</p>
<p>S3</p>	<p>Savoir assurer + Grimper en utilisant les jambes</p>
<p>S4</p>	<p>Savoir assurer + Grimper en utilisant les jambes</p>
<p>S5</p>	<p>Grimper en utilisant les jambes + Prendre des informations sur la voie</p>
<p>S6</p>	<p>Grimper en utilisant les jambes + Prendre des informations sur la voie</p>
<p>S7</p>	<p>Évaluation</p>

<p align="center">Choix pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en place des routines de fonctionnement pour favoriser le temps de pratique - Être intrinséquant sur les règles de sécurité : non négociables - Proposer un échauffement ludique respectant la logique de l'activité et permettant à tous les élèves de grimper (questions d'équipement et d'assurance évincées) - Proposer des groupements d'élèves hétérogènes pour favoriser l'entraide. Les groupes sont stables sur le cycle afin de construire une véritable confiance entre élèves. - Varier les formes de pratique pour maintenir la motivation de tous les élèves : travail en blocs, en traversée, en escalade « flash »... - Pôle méthodologique sera travaillé de manière continue sur l'ensemble du cycle
--

Annexe 3 : Projet de cycle Tennis de Table

Classe : 6^e1

Cycle Tennis de Table

Créneau horaire : Vendredi, 14h-16h

Compétences attendues par les programmes	N1 : En simple, rechercher le gain loyal d'une rencontre en assurant la continuité de l'échange, en coup droit ou en revers et en profitant d'une situation favorable pour le rompre par une balle placée latéralement ou accélérée. Assurer le comptage des points et remplir une feuille d'observation.
---	---

Compétences attendues pour la classe de 6^e1 :

Pôle moteur : Rechercher le gain d'une rencontre en construisant la rupture de l'échange par des frappes variées en direction, en vitesse.
Pôle méthodo : Accepter de jouer avec/contre tous les élèves de la classe pour que chacun progresse Prendre des initiatives, rechercher et expérimenter des stratégies adaptées à ses ressources. Fonctionner en petits groupes autonomes : arbitrer, remplir des feuilles de score...

Transformations motrices attendues :

N1 : « D'élèves qui jouent au centre de la table à des élèves qui varient la trajectoire de balles pour mettre son adversaire en difficulté »
 ➔ Développement des ressources motrices et perceptives sur la balle pour varier trajectoires
N1+ : « D'élèves qui frappent constamment la balle ou d'élèves qui font des fautes au moment de conclure à des élèves qui rompent l'échange en situation favorable » ➔ Développement des ressources perceptives sur la configuration de jeu et des ressources motrices pour réaliser un coup final (smash, lift).

S1	Installer les routines de fonctionnement du cycle Diagnostiquer le niveau des élèves : - connaissance des règles / arbitrage - continuité / rupture / service
S2	Créer la rupture en variant les trajectoires (direction)
S3	Savoir servir + Créer la rupture en variant les trajectoires (direction)
S4	Savoir servir + Créer la rupture en variant les trajectoires (vitesse)
S5	Créer la rupture en variant les trajectoires (vitesse) + S'adapter aux points forts et faibles de l'adversaire
S6	Créer la rupture en variant les trajectoires (direction, vitesse) + S'adapter aux points forts et faibles de l'adversaire
S7	Évaluation

Choix pédagogiques

- Proposer un échauffement ludique respectant la logique de l'activité
- Grande quantité de pratique pour favoriser les apprentissages
- Guider les élèves sur les techniques à mettre en œuvre
- Proposer des groupements d'élèves variés pour favoriser les échanges au sein de la classe : Dyade Symétrique, Dyade Dissymétrique (entraîneurs – entraînés)
- Varier les formes de pratique pour maintenir la motivation de tous les élèves : montante descendante, tourmente, défis collectifs (record d'échanges...), défis individuels
- Pôle méthodologique travaillé de manière continue sur l'ensemble du cycle

ASSUREUR



Baudrier



Mousqueton + Huit



« Assureur prêt »
Mousqueton visé

GRIMPEUR



Baudrier



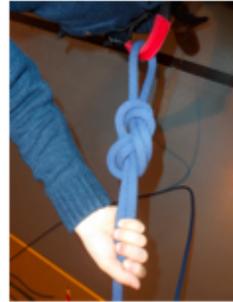
Nœud de 8



Encordement



Double
Nœud de 8



« Grimpeur prêt »

Montée



1



2



3



4



5

Descente



Une main après l'autre

Annexe 6.: Permis de grimper



PERMIS DE GRIMPER
appartenant à :
.....

Je suis capable de ...		VALIDATION		
		☹	☺	☺
G R I M P E U R	Mettre mon baudrier			
	M'encorder			
	Descendre			
A S S U R E U R	Mettre mon descendeur et le mousqueton			
	Assurer en « 5 temps »			
	Faire descendre			
A C C O N S E I L L E R	Conseiller le grimpeur			
	Double-assurage			

RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour thématique le développement de l'autonomie et de l'initiative en Education Physique et Sportive pour des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives. Il se compose de trois parties : une présentation du contexte d'enseignement et des élèves à besoins éducatifs particuliers ; des apports théoriques sur le sujet ; les adaptations mises en place lors de cycles d'Escalade et de Tennis de Table.

Mots clefs :

Autonomie, Initiative, EPS, handicap, ULIS, Collège, Socle commun

RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour thématique le développement de l'autonomie et de l'initiative en Education Physique et Sportive pour des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives. Il se compose de trois parties : une présentation du contexte d'enseignement et des élèves à besoins éducatifs particuliers ; des apports théoriques sur le sujet ; les adaptations mises en place lors de cycles d'Escalade et de Tennis de Table.

Mots clefs :

Autonomie, Initiative, EPS, handicap, ULIS, Collège, Socle commun