

Développer les compétences en géographie et l'autonomie chez des élèves en classe externalisée d'IME

Xavier Deruelle

► **To cite this version:**

Xavier Deruelle. Développer les compétences en géographie et l'autonomie chez des élèves en classe externalisée d'IME. Education. 2014. <dumas-01505545>

HAL Id: dumas-01505545

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01505545>

Submitted on 11 Apr 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 - CAPA-SH
ANNÉE 2013/2014

Développer les compétences en géographie et l'autonomie chez des élèves en classe externalisée d'IME.

DIRECTRICE DE MEMOIRE : BRASSELET Célénie

DISCIPLINE DE RECHERCHE : ESPACE / GEOGRAPHIE

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : DERUELLE Xavier

OPTION : D



SOMMAIRE.

INTRODUCTION.....	1
I. PRÉSENTATION GÉNÉRALE.....	4
1. PRÉSENTATION DE LA CLASSE COLLÈGE.....	4
1.1 <i>La classe collège, une classe externalisée d'IME.....</i>	4
1.2 <i>La classe et son environnement au collège.....</i>	4
1.3 <i>Les modalités d'accueil.....</i>	4
2. LE FONCTIONNEMENT DE LA CLASSE.....	6
2.1 <i>Le profil du groupe.....</i>	6
2.2 <i>Les objectifs fondamentaux.....</i>	6
2.3 <i>Constat et difficultés rencontrées.....</i>	7
2.4 <i>Le profil des élèves choisis pour ce mémoire et la présentation de leurs BEP.....</i>	8
II CADRAGE THÉORIQUE.....	12
1. L'ESPACE.....	12
1.1 <i>Qu'est-ce que l'espace ?.....</i>	12
1.2 <i>les différents types d'espace.....</i>	12
1.3 <i>Les difficultés de repérages de l'enfant déficient cognitif.....</i>	13
2. L'AUTONOMIE.....	13
2.1 <i>Qu'est-ce que l'autonomie ?.....</i>	13
2.2 <i>Les trois champs de l'autonomie.....</i>	14
2.3 <i>Les obstacles rencontrés dans l'accès à l'autonomie.....</i>	16
III. MISE EN OEUVRE DU PROJET.....	16
1. PRÉSENTATION DU PROJET DE REPÉRAGE SPATIAL.....	16
2. L'ESPACE CLASSE.....	17
2.1 <i>Activité : objectifs, description et déroulement.....</i>	17
2.2 <i>Analyse de la situation.....</i>	20
3. L'ESPACE COLLÈGE.....	21
3.1 <i>Activité : objectifs, description et déroulement.....</i>	21
3.2 <i>Analyse de la situation.....</i>	28
CONCLUSION.....	30
BIBLIOGRAPHIE	
ANNEXES	

Introduction

J'ai postulé sur le poste d'enseignant à l'institut médico éducatif les Rouissoirs de Somain, car je trouvais intéressant de pouvoir travailler, par le biais de la classe externalisée au collège Victor Hugo, en dehors de l'institution spécialisée avec des élèves atteints de troubles importants des fonctions cognitives.

L'objectif d'un tel dispositif est de permettre aux élèves d'évoluer dans un milieu moins protégé, tout en développant leur autonomie intellectuelle, affective et relationnelle, ainsi que leur autonomie physique, à savoir les déplacements au sein du collège. Or je me suis rapidement aperçu qu'un certain nombre de mes élèves rencontrait des difficultés à évoluer dans un espace tel que celui-ci.

Cet objectif n'est pas uniquement ici un objectif à court terme, puisqu'on rencontre également la problématique de l'autonomie dans les déplacements chez l'adulte ayant une déficience intellectuelle. Une étude parue dans la revue francophone de la déficience intellectuelle montre que *« les personnes ayant une déficience intellectuelle sont fréquemment en situation de handicap lorsqu'elles doivent se déplacer seules dans les environnements urbains »*.¹ (Mengue-Topio et Courbois, 2011, p5)

Outre les facteurs cognitifs qui expliquent en grande partie les difficultés à affronter ces déplacements, l'idée de laisser une personne ayant une déficience intellectuelle se déplacer seule génère des craintes importantes autant chez les professionnels que dans la famille.

La moitié des personnes déficientes intellectuelles interrogées lors de cette étude fait part de *« leur peur de se perdre et le sentiment de ne pas être en sécurité pendant leur déplacement. »*² (Mengue-Topio et Courbois, 2011, p7)

J'ai constaté que mes élèves étaient pris en charge dans tous leurs déplacements, aussi bien pour les trajets DOMICILE / IME que IME / COLLEGE.

Or cette absence de mobilité nuit à leur autonomie et à leur insertion sociale.

¹ Mengue-Topio, H. et Courbois, Y. L'autonomie des déplacements chez les personnes ayant une déficience intellectuelle : une enquête réalisée auprès de travailleurs en établissement et service d'aide par le travail, *Revue francophone de la déficience intellectuelle* 22 p5-13.

² Idem.

Il convient donc, selon moi, de travailler le plus tôt possible l'autonomie au sens large, plus particulièrement l'autonomie dans les déplacements, par le biais de l'appropriation de l'espace. Le passage de l'espace vécu à l'espace perçu, puis à l'espace conçu, permettra à mes élèves d'avoir une connaissance beaucoup plus précise de l'environnement dans lequel ils évoluent.

Il s'agit ici de compétences que l'on retrouve aussi bien dans le livret personnel de compétences des élèves de l'école primaire (compétence 7 du palier 2, intitulée autonomie et initiative), que dans les programmes de 2008 en découverte du monde (se repérer dans l'espace et le temps), ou encore plus récemment dans les ressources éducsol pour l'école élémentaire de janvier 2012.

La classe externalisée au collège Victor Hugo de Somain est en ce sens une véritable opportunité car elle permet à l'élève ayant une déficience intellectuelle de pénétrer dans des espaces de plus en plus grands et de plus en plus vrais.

Cependant, je me suis rapidement aperçu que l'appropriation de cet espace « collège » était loin d'être une évidence pour un grand nombre de mes élèves.

Comme certains d'entre eux en sont à leur deuxième, voire troisième année de scolarisation au collège, je leur ai demandé le jour de la rentrée de faire une visite guidée de l'établissement aux nouveaux élèves.

Une fois dans le hall, je m'aperçois que Justine ne sait plus dans quelle direction aller pour se rendre au réfectoire et que William est quant à lui incapable de m'expliquer comment se rendre dans la serre de la SEGPA, alors qu'il a participé à un projet sur l'horticulture l'année précédente. La plupart des élèves ne connaissent pas les locaux de la direction et les personnes qui y travaillent.

Lors de la formation, j'ai eu l'opportunité de visiter une ULIS et le constat a été le même. Les élèves sont en difficulté pour s'approprier l'espace environnant.

Face à toutes ces observations et ces constats, me vient la problématique suivante :

En quoi un projet sur le repérage spatial peut-t-il permettre de développer l'autonomie et les compétences en géographie chez des élèves d'IME scolarisés en classe externalisée en collège ?

La première partie de ce mémoire sera consacrée à la présentation de l'établissement, de ma classe, à son fonctionnement, ainsi qu'à la place qu'elle occupe au sein du dispositif.

Je présenterai également le profil des élèves accueillis, les objectifs que je vise pour eux. Je ferai également état des difficultés rencontrées, qui m'ont amené à proposer ce sujet de mémoire.

A la lumière des apports théoriques, j'expliquerai dans une deuxième partie les concepts d'espace et d'autonomie. J'aborderai les difficultés que cela génère chez l'élève atteint de troubles importants des fonctions cognitives, en m'appuyant plus particulièrement sur les trois élèves qui feront l'objet d'une étude approfondie dans ce mémoire.

Enfin, la troisième partie traitera de la mise en œuvre du projet de repérage spatial, en tenant compte des besoins éducatifs particuliers des élèves et en faisant état des supports utilisés, des adaptations et des remédiations proposées.

Je conclurai mon travail avec les prolongements envisagés.

I. Présentation générale.

1. Présentation de la classe collège.

1.1 La classe collège, une classe externalisée d'IME.

L'IME de Somain a un agrément pour 39 enfants (de 5 à 18 ans). Il y a trois enseignants pour 39 enfants scolarisés, se répartissant en 6 groupes « classe », dont 4 classes externalisées dans les écoles environnantes de l'IME (l'école maternelle Catherine poteaux, l'école élémentaire Joliot Curie de Fenain et l'école élémentaire Désiré Chevaillier de Somain).

La classe Collège est une classe externalisée de l'Unité d'enseignement de l'IME de Somain. Elle est accueillie au collège Victor Hugo de Somain depuis septembre 2005 et compte cette année 9 élèves, 6 garçons et 3 filles, déficients intellectuels légers et moyens, âgés de 12 à 15 ans. Les deux établissements travaillent en partenariat et signent chaque année une convention qui définit les conditions d'accueil des élèves de l'IME au sein du collège.

1.2 La classe et son environnement au collège.

Le collège Victor Hugo de Somain assure la scolarité des élèves de la sixième à la troisième et accueille également des classes de SEGPA allant de la sixième à la troisième. Cette dernière propose une formation qualifiante au CAP APR (Agent Polyvalent de Restauration).

Une salle de classe est mise à notre disposition. Elle se situe au rez de chaussée du collège , dans le même couloir que les classes de SEGPA. (Voir annexe 1)

La possibilité nous est offerte d'utiliser la classe pupitre, le centre de documentation et d'information (CDI), la serre et la cuisine de la SEGPA pour la réalisation de nos projets.

De même, il est possible de travailler en partenariat avec les autres enseignants du collège, (professeur d'EPS, d'arts plastiques, documentaliste, enseignants de SEGPA) dans le cadre d'inclusions ou de projets communs.

Afin de favoriser l'intégration, notre classe porte le nom de 4^{ème} 8.

1.3. Les modalités d'accueil.

Comme il a été précisé précédemment, la collaboration solide qui existe entre l'IME et le collège depuis septembre 2005 permet aux élèves de l'IME d'évoluer en dehors d'un établissement spécialisé. Ce partenariat s'inscrit dans la loi du 11 février 2005 qui préconise

« l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées et dont l'un des principes est l'accessibilité de la personne handicapée dans tous les aspects de la vie, notamment la scolarité. »³

Les élèves de l'IME peuvent venir au collège au maximum 5 demi-journées par semaine, soit 14 heures d'enseignement. Ils sont déposés devant la grille du collège et sont repris le soir à 16h00.

Les transports sont assurés par les éducateurs ou un membre du personnel de l'institution.

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Matin	9h30-11h30 Collège Victor Hugo				
Après-midi	13h00-16h00 Collège Victor Hugo	13h00-16h00 Collège Victor Hugo		13h00-16h00 Collège Victor Hugo	13h00-16h00 Collège Victor Hugo

Une fois dans l'enceinte du collège, les élèves doivent respecter le règlement de l'établissement. A leur arrivée, ils vont se ranger à leur emplacement et attendent que l'enseignant vienne les chercher quand la sonnerie retentit.

Comme tout collégien, ils disposent d'un carnet de correspondance qu'ils doivent présenter au surveillant pour pouvoir sortir à la fin des cours. Ce carnet permet également à l'enseignant de communiquer avec les parents.

Les élèves de l'IME bénéficient d'un parcours de scolarisation individualisé répondant à leurs besoins éducatifs particuliers.

Lorsqu'ils ne sont pas en classe, ils sont pris en charge à l'IME par les éducateurs spécialisés, puis par l'équipe pluridisciplinaire de l'institution (psychologue, orthophoniste, infirmière, psychomotricienne, éducateur sportif).

³ LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Les prises en charge individuelles ou en petits groupes sont mises en place après évaluations des compétences et besoins de chaque enfant et définies dans les projets individuels, les synthèses et le PPS.

L'équipe de l'IME est disponible pour répondre aux éventuels besoins au sein de la classe externalisée. Le travail en équipe est primordial, des réajustements sont possibles durant l'année en fonction de l'évolution des élèves.

2. Le fonctionnement de la classe.

2.1. Le profil du groupe.

Les élèves de la classe collège ont un comportement et un niveau scolaire qui leur permettent d'être scolarisés dans une classe externalisée. Pour la plupart d'entre eux, la fréquentation du collège s'inscrit dans une continuité de scolarisation (scolarisation auparavant dans les écoles élémentaires de Fenain et de Somain).

Concernant les apprentissages scolaires, leur niveau va du premier trimestre CP jusqu'au premier trimestre CE1.

Pour ce qui est des difficultés cognitives, on observe d'une manière générale :

- Des difficultés d'écoute, d'attention et de concentration.
- Une réticence aux changements.
- Des difficultés dans la compréhension des consignes et leur application.
- Des difficultés dans l'organisation du travail et la gestion des outils.
- Des difficultés de mémorisation.
- Un manque d'autonomie dans et en dehors de la classe.

2.2. Les objectifs fondamentaux.

Au regard du public accueilli dans la classe collège, j'ai dégagé trois axes qui me semblent importants de travailler.

Le premier axe de mon projet de classe vise à renforcer l'accès au palier 1 et à accéder à quelques compétences du palier 2 du socle commun de connaissances et de compétences.

Pour ce faire, il convient:

- De connaître de manière précise le niveau et le fonctionnement de chaque élève.
- D'améliorer la capacité à communiquer oralement (compétence 1 du palier 1)
- De développer les savoirs liés à la connaissance et la manipulation des nombres.
- De développer les savoirs scientifiques du palier 2.
- D'aborder quelques notions en histoire et en géographie (compétence 5 du palier 2) et en découverte du monde.
- De travailler sur la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication (passage du brevet informatique et internet niveau école)

Le deuxième axe doit aider les élèves à devenir des collégiens, en développant un comportement adapté dans l'enceinte du collège, en leur permettant d'évoluer dans un milieu moins protégé, en faisant en sorte qu'ils soient des élèves à part entière, non seulement aux yeux des autres collégiens, mais également aux yeux du personnel éducatif.

Enfin le troisième axe, étroitement lié au deuxième axe et qui nous intéresse plus particulièrement ici, favorise le développement de l'autonomie des élèves, aussi bien intellectuelle, physique, affective et relationnelle.

2.3. Constat et difficultés rencontrées.

Accueillir des élèves atteints de troubles importants des fonctions cognitives dans un collège engendre des difficultés auxquelles j'ai été confronté dès mon arrivée sur le poste. Une d'entre elles concerne les déplacements, à savoir l'arrivée et l'entrée dans l'établissement.

Jusqu'à cette année, les élèves étaient accueillis au collège par l'enseignant qui les attendait devant la grille. Nouvellement arrivé, j'ai dans un premier temps repris ce fonctionnement. Pour me rendre dans la classe, je traversais donc la cour avec l'ensemble du groupe, devant les autres collégiens, occasionnant alors des remarques désagréables, des rires et des moqueries à leur rencontre. Le soir, la même manœuvre se répétait dans l'autre sens, je raccompagnais le groupe jusqu'à la grille.

Très rapidement, cette manière de procéder a généré des situations conflictuelles, voire violentes entre mes élèves et les autres collégiens, puisque l'effet "groupe" dans les déplacements ne faisait que renforcer le processus de stigmatisation dont étaient victimes mes élèves.

Une fois en classe, certains d'entre eux me confiaient d'ailleurs qu'ils ne voulaient plus venir au collège car on les traitait d'« handicapés ». J'ai également remarqué une certaine angoisse chez d'autres, une inhibition, ou encore de la violence verbale.

Pour tenter de résoudre ce problème, voici quelques éléments de remédiation que j'ai rapidement mis en place.

Désormais, les élèves arrivent au collège par groupe de 2, de manière échelonnée. Le véhicule les dépose au bout de la rue. Ils vont ensuite se ranger directement dans la cour et attendent que l'enseignant vienne les chercher.

A la fin des cours, ils repartent par deux, voire seul pour certains d'entre eux, afin d'éviter tout phénomène de stigmatisation.

Depuis la rentrée, les élèves possèdent un carnet de correspondance qu'ils présentent au surveillant au moment de la sortie, puis rejoignent le véhicule qui les attend.

Le fait d'arriver et de sortir par groupe de deux a permis de diminuer sensiblement le nombre de remarques désagréables à l'égard de mes élèves. Désormais, ils se fondent dans la masse des collégiens.

L'appréhension de venir au collège a disparu chez bon nombre d'entre eux. J'ai également observé moins d'énervements à leur arrivée en cours, les élèves se déplaçant dans le calme. Certains d'entre eux me rappellent régulièrement « *qu'ils sont grands* ». Ils se sentent valorisés et semblent fiers de pouvoir faire comme les autres.

Même si elles n'ont pas fait l'objet d'un travail spécifique en classe, ces remédiations ont contribué selon moi à restaurer l'estime de soi de mes élèves et à valoriser leur comportement en dehors de l'IME. Ils ont ainsi pu gagner en autonomie, mais nous verrons dans la suite de ce mémoire qu'un travail de repérage spatial s'avère nécessaire pour bon nombre d'entre eux.

2.4. Le profil des élèves choisis pour ce mémoire et la présentation de leurs BEP.

Pour mener à bien ma réflexion sur l'intérêt d'un projet de repérage spatial avec mes élèves, je me suis appuyé plus particulièrement sur trois élèves, dont le profil diffère.

- **Yoann.**

Scolarisé jusqu'à présent dans une classe à l'IME, Yoann a intégré pour la première fois la classe collège à la rentrée. Agé de 13 ans et déficient intellectuel moyen, il a été envisagé avec

l'équipe une scolarisation dans la classe externalisée à raison d'une demi-journée par semaine dans un premier temps, afin de développer la socialisation.

La scolarisation dans la classe externalisée étant bénéfique et adaptée, il a été convenu avec l'équipe éducative d'augmenter progressivement le temps de scolarisation pour arriver actuellement à 14 heures d'enseignement.

Du point de vue des apprentissages, Yoann déchiffre les sons simples, reconnaît les mots outils en lecture globale. En mathématiques, la numération ne dépasse pas 50, avec des difficultés pour le dénombrement. Le sens de l'addition n'est pas acquis. Yoann se situe dans un niveau premier trimestre CP en français et en mathématiques.

Dans la classe, Yoann est effacé. Il ne communique que lorsqu'on le sollicite. Son attention est labile. C'est un élève fatigable et il est nécessaire de le recentrer régulièrement sur sa tâche. Il est peu autonome dans les activités et ne prend pas beaucoup d'initiatives. Il se laisse facilement distraire par son entourage. Il est cependant bien repéré dans la classe et sait où trouver les différents outils dont il a besoin. Yoann rencontre également des difficultés au niveau de la mémoire. Sa mémoire de travail est rapidement saturée et il éprouve des difficultés d'encodage et de récupération de l'information.

En dehors de la classe, Yoann connaît les règles de vie du collège. Il a un comportement adapté en récréation, même s'il peut se laisser facilement influencer.

Présent au collège depuis la rentrée, Yoann ne connaît pas les différents lieux et les personnes qui y travaillent. Aussi, lorsque je lui demande, après lui avoir longuement expliqué le chemin à parcourir, d'aller porter un courrier à l'accueil, Yoann revient au bout de quelques minutes sans avoir pu accomplir sa tâche.

Un des besoins éducatifs particuliers de Yoann est le besoin d'acquérir des repères spatiaux pour gagner en autonomie physique et intellectuelle.

Mon hypothèse est que le travail de repérage spatial permettra à Yoann de prendre davantage d'initiatives dans ses déplacements, et donc de gagner en autonomie.

- **Cassandra.**

Tout comme Yoann, Cassandra a intégré la classe collège cette année, à raison de une demi-journée par semaine dans un premier temps, pour progressivement arriver à 9 heures de scolarisation. Agée de 13 ans, elle présente une déficience intellectuelle moyenne.

Concernant les apprentissages, Cassandra a un niveau semblable à celui de Yoann. En lecture, elle déchiffre les mots simples et les mots outils étudiés en classe, mais rencontre cependant d'importantes difficultés de compréhension à l'oral. En mathématiques, le sens des nombres est à renforcer et la numération ne dépasse pas 30.

Cassandra a un niveau global de premier trimestre CP en français et en mathématiques.

Pour ce qui est des compétences transversales, Cassandra est une élève très inhibée dans la classe. Lorsqu'elle n'est pas sollicitée, elle reste totalement passive et attend, tête baissée. Elle ne communique que lorsqu'on l'interpelle.

Dans la classe, elle se déplace très peu, uniquement à la demande de l'adulte, pour effectuer un travail de groupe par exemple. Elle n'utilise pas spontanément les aides mises à sa disposition, comme les référents de la classe et le classeur individuel d'aides. Elle ne prend aucune initiative lorsqu'il lui manque du matériel. Tout comme Yoann, la mémoire de travail fonctionne difficilement et elle rencontre des difficultés pour mettre en mémoire et récupérer les informations.

Dans le collège, Cassandra est incapable de se déplacer seule car elle n'est absolument pas repérée. Elle accepte d'évoluer dans les bâtiments uniquement accompagnée de l'enseignant ou des autres élèves de la classe.

Un des besoins éducatifs particuliers de Cassandra est le besoin d'un environnement spatial structuré pour acquérir davantage d'autonomie physique.

Mon hypothèse concernant Cassandra est qu'en donnant du sens à son environnement spatial, en s'appropriant l'espace proche, à savoir la classe, Cassandra prendra davantage d'initiatives et gagnera ainsi en autonomie. Ceci aura pour effet à moyen terme de lui permettre de s'aventurer dans des espaces plus vastes et moins sécurisés.

- **Justine.**

Justine est une adolescente déficiente intellectuelle moyenne, âgée de 14 ans. Il s'agit de sa deuxième année de scolarisation au collège Victor Hugo. Elle bénéficie de 14 heures d'enseignement par semaine.

Sur le plan scolaire, dans le domaine de la maîtrise de la langue, Justine est lectrice mais rencontre des difficultés importantes de compréhension. La lecture reste hésitante, avec des confusions de sons encore fréquentes et des difficultés de décodage des sons complexes.

Justine se trouve également en difficulté lorsque l'on aborde l'étude de la langue, notamment en grammaire et en conjugaison.

En mathématiques, la numération dépasse 100. L'écriture et la lecture des nombres est à renforcer, de même que la technique opératoire de l'addition.

En résolution de problèmes, Justine est en grande difficulté, car elle n'a aucune stratégie et abandonne très rapidement une fois face à la tâche. Le calcul mental (additions, soustractions, compléments à 10) lui pose également des problèmes et les tables d'addition ne sont pas connues. Globalement, Justine se situe dans un niveau de début de CE1.

Concernant le comportement, Justine est une élève qui se met au travail facilement, mais qui se décourage rapidement à la moindre difficulté rencontrée. Elle a souvent tendance à se dévaloriser et a peur de l'échec. Le travail débute d'ailleurs très souvent par un « *c'est dur, je ne sais pas faire.* » Les encouragements de l'enseignant, ainsi que les aides matérielles proposées lui permettent d'atténuer cette anxiété face à la tâche.

Ce manque de confiance et cette anxiété se retrouvent également dans les rapports que peut entretenir Justine avec des personnes autres que l'enseignant, ses pairs et le personnel éducatif de l'IME. Justine éprouve de ce fait beaucoup de difficulté à évoluer seule dans le collège, non seulement parce qu'elle ne se repère pas correctement, mais aussi et surtout parce qu'elle a besoin d'un adulte référent pour se déplacer dans les locaux.

Justine est donc dépendante dans les déplacements. Son anxiété et son manque de confiance en elle l'empêchent d'explorer son environnement proche. Lors d'une réunion, la mère de Justine expliquait d'ailleurs que sa fille refusait toute sortie dans le quartier, ce qui selon elle, représentait un réel problème pour l'avenir.

Face à ce constat, j'ai défini deux besoins éducatifs particuliers :

- Besoin de prendre confiance en elle.
- Besoin de s'approprier l'espace pour gagner en autonomie physique et relationnelle.

Mon hypothèse est qu'en menant un travail autour du repérage spatial, Justine acquerra des connaissances et des compétences en géographie qui lui permettront de se sentir plus à l'aise. Elle osera s'aventurer davantage dans l'enceinte du collège sans la présence de l'adulte et gagnera ainsi en autonomie.

Avant d'expliquer dans une troisième partie les différentes étapes de mon projet de repérage spatial, il convient selon moi de définir au préalable les concepts d'espace et d'autonomie.

II Cadrage théorique.

1. L'espace.

1.1. Qu'est-ce que l'espace ?

Il n'est pas facile de définir le concept d'espace tant il prend de nombreux sens précis et propres à de multiples disciplines scientifiques.

L'analyse de l'espace peut conduire à le définir comme « *un monde composé d'éléments (êtres humains, animaux, éléments de la nature, objets), chacun d'entre eux pouvant être identifié par un ensemble de caractéristiques.* »⁴

Lors d'une conférence sur l'appropriation de l'espace chez des élèves de CLIS, Valéry Guyot définit la structuration de l'espace comme étant :

- La différenciation de son propre corps.
- L'organisation de ses gestes, de ses déplacements.
- La création de relations organisées et orientées entre lui et le monde extérieur.
- La création de relations organisées entre les objets.

La structuration de l'espace est un concept qui se construit lentement et progressivement dès la petite enfance.

En effet, « *les perceptions d'espace et de temps se développent avec l'expérience et la maturité croissante des cellules sensorielles, motrices et de coordination.* »⁵

1.2. les différents types d'espace.

En fonction de son âge, l'enfant se situe dans l'espace vécu, l'espace perçu ou l'espace conçu.

L'espace vécu est l'espace de l'action et du mouvement. Dans un premier temps, le jeune enfant découvre son environnement proche en vivant les situations. Le passage au jeu symbolique permet ensuite à l'enfant de percevoir l'espace sans avoir recours systématiquement à l'expérimentation.

L'espace perçu est l'espace de la représentation. L'enfant coordonne les différents points de vue de l'objet dans le plan spatial. On parle aussi de plan projectif (Guyot, V).

⁴ Valérie Guyot, s'approprier l'espace, une clé de l'autonomie d'un élève de CLIS, http://www.circ-ien-colmar-ash.ac-strasbourg.fr/IMG/pdf/S_approprier_l_espace_proche_PPT_a_transmettre.pdf

⁵ Cours d'Emmanuelle Vincent à l'ESPE Lille, la structuration de l'espace : de la normalité aux troubles. Octobre 2013.

Vers 6-7 ans, l'enfant est en capacité de représenter l'objet tel qu'il le voit et donc d'anticiper la modification des formes. On assiste donc à une distanciation de l'enfant par rapport à l'espace.

Enfin, l'espace conçu est l'espace conceptuel, appréhendé en dehors de tout recours au corps. L'enfant est capable de coordonner et d'orienter les objets selon un système de référence stable.

Selon Piaget, l'enfant évolue du concret à l'abstrait: il passe du vécu, au perçu (verbalisé et représenté) puis au conçu. Cette connaissance passe dans un premier temps par le mouvement, puis par les sens et enfin par l'esprit.

1.3. Les difficultés de repérages de l'enfant déficient cognitif.

L'enfant présentant des troubles importants des fonctions cognitives rencontre des difficultés de repérage spatial. Valérie Guyot explique de manière très claire les différentes manifestations.

- L'enfant déficient cognitif n'a pas ou peu de reconnaissance de l'environnement proche.
- Il ne perçoit parfois qu'un espace à ses propres dimensions.
- Il peut le percevoir tel qu'il le pense, tel qu'il le connaît et non tel qu'il le voit.
- Il éprouve souvent de la difficulté à distinguer la droite de la gauche, à se « latéraliser ».
- Il peut éprouver de la difficulté à dissocier l'objet de l'espace occupé par cet objet.

Ces difficultés s'expliquent par le fait que l'enfant déficient cognitif rencontre des difficultés de décentration, c'est à dire le mécanisme par lequel un sujet passe d'une centration exclusive de la perception, de l'action ou de la pensée à des formes d'objectivité dans son rapport au monde.

2. L'autonomie.

2.1. Qu'est-ce que l'autonomie ?

L'accès à l'autonomie de l'enfant présentant des troubles importants des fonctions cognitives se présente comme un véritable enjeu et un réel défi. Déjà la loi de 1975 en faveur des personnes handicapées affirmait qu'il fallait « *assurer aux personnes handicapées toute l'autonomie dont elles sont capables.* »⁶

⁶ Loi de 1975 en faveur des personnes handicapées.

Plus récemment , cette notion d'autonomie est reprise dans le titre même de la loi de février 2005 pour les droits, l'autonomie, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Enfin, le B.O N°4 du 26 février 2004 stipule que l'enseignant spécialisé « *veille particulièrement à favoriser chez les élèves l'acquisition progressive de la plus grande autonomie possible, et le développement d'une image positive d'eux-mêmes, pour qu'ils accomplissent dans les meilleures conditions leur parcours de formation.* »⁷

L'autonomie peut se définir comme « *la capacité pour un individu, selon son âge, son développement, son handicap, de vivre avec le minimum d'aides ou de dépendance possible, en utilisant un maximum ses possibilités physiques, cognitives et relationnelles.* »⁸ (Blache C, 2010, p 221)

Maîtriser cette autonomie permettra aux élèves déficients cognitifs de s'insérer plus facilement professionnellement et socialement à l'avenir.

2.2. Les trois champs de l'autonomie.

Le concept d'autonomie ayant été défini, il convient cependant de distinguer trois champs dans lesquels elle peut s'exercer chez des enfants déficients intellectuels : l'autonomie physique, l'autonomie intellectuelle et l'autonomie affective et relationnelle.

L'autonomie physique consiste en « *la prise de conscience de ses possibilités physiques et l'apprentissage de l'autonomie dans les gestes quotidiens* »⁹ (Blache C, 2010, p 222)

Pour se déplacer de la façon la plus autonome possible, il revient à l'enseignant spécialisé de proposer un travail de repérage spatial des différents lieux de l'établissement au sein duquel évoluent les élèves, associé à la connaissance des règles de vie et de sécurité lors de ces déplacements.

L'autonomie intellectuelle consiste pour l'enseignant à amener l'élève à penser par lui-même. C'est en développant sa capacité à s'organiser, en planifiant et en contrôlant son travail, qu'il

⁷ Bulletin officiel du ministère de la jeunesse de l'éducation nationale et de la recherche, N°4, 26 février 2004, p29

⁸ Blache C, ouvrage collectif sous la direction de Bruno Egron, scolariser les élèves handicapés mentaux, SCEREN CNDP-CRDP, P 11-359

⁹Blache C, ouvrage collectif sous la direction de Bruno Egron, scolariser les élèves handicapés mentaux, SCEREN CNDP-CRDP, P 11-359

parviendra à une capacité d'initiative de plus en plus grande dans la construction de ses savoirs.

Cela implique que l'élève mette du sens sur les apprentissages qui lui sont proposés. Pour ce faire, l'enseignant spécialisé se doit de rappeler clairement les objectifs, de manière à ce que l'élève se représente clairement ce qui lui est demandé, suscitant ainsi une attention et un intérêt grandissant de sa part.

L'autonomie affective et relationnelle est sans doute la forme d'autonomie la plus difficile à acquérir pour l'élève atteint de troubles importants des fonctions cognitives. Elle consiste pour ce dernier à se détacher progressivement de l'aide de l'adulte. Elle passe par un processus de socialisation dans et en dehors de la classe, car « *être autonome ne prend véritablement sens qu'en étant social, c'est à dire construit et ouvert aux relations.* »¹⁰ (Blache C, 2010, p223)

A titre d'exemple, il est important pour Justine qu'elle puisse partager des moments en dehors du « cocon » que représente la classe, avec d'autres collégiens. Manger au réfectoire le midi, puis participer à l'atelier UNSS avec des élèves de toutes les classes est un excellent moyen.

Cette forme d'autonomie s'exerce aussi bien dans les relations maître-élève que dans les relations entre pairs. Accéder à cette forme d'autonomie suppose trois conditions :

- une désir chez l'enseignant d'aider l'élève à se passer de lui, en favorisant les situations de recherche et de tâtonnement.
- La volonté pour l'élève de se détacher de l'enseignant.
- La volonté pour l'élève de participer à la vie collective d'un groupe, d'échanger avec les autres.

Pouvoir développer l'autonomie suppose d'avoir confiance en soi et d'accepter d'aller seul au bout d'une tâche, en utilisant les aides proposées.

Or, ces deux conditions font souvent défaut chez l'élève présentant des troubles importants des fonctions cognitives.

¹⁰Blache C, ouvrage collectif sous la direction de Bruno Egron, scolariser les élèves handicapés mentaux, SCEREN CNDP-CRDP, P 11-359

2.3. Les obstacles rencontrés dans l'accès à l'autonomie.

Les trois élèves que j'ai choisis en tant que sujet d'étude pour ce mémoire présentent tous, en plus des troubles des fonctions cognitives inhérents à leur déficience, des difficultés d'ordre psycho affectif, de repérage spatial, qui entravent l'accès à l'autonomie.

Ces obstacles, de natures différentes, sont les suivants:

- Un manque de confiance en soi.
- Des angoisses importantes pour entrer en relation avec autrui.
- Une forte inhibition.
- Une dépendance relationnelle à l'égard de l'enseignant.
- Des difficultés de repérage spatial, dans la classe et/ ou dans le collège.

La mise en place d'un projet de repérage spatial devrait permettre selon moi de lever, ou tout au moins atténuer certains obstacles.

III. MISE EN OEUVRE DU PROJET.

1. Présentation du projet de repérage spatial.

Enseigner à des élèves déficients intellectuels en dehors de l'institution spécialisée dont ils dépendent est, de mon point de vue, une réelle chance.

En effet, en dehors des dispositifs ULIS, peu d'élèves scolarisés en IME ont l'opportunité de bénéficier d'un dispositif de classe externalisée au sein d'un collège.

L'une de mes premières préoccupations en arrivant sur le poste à la rentrée a donc été de réfléchir à la manière d'utiliser au mieux ce dispositif avec mes élèves. Autrement dit, m'est venue la question suivante : une classe externalisée ? Dans quel but ?

Très rapidement s'est imposée à moi l'idée qu'il fallait faire en sorte que mes élèves deviennent des collégiens à part entière, qu'ils participent autant que faire ce peut à la vie du collège. Cette idée est d'ailleurs devenue un de mes objectifs de projet de classe. Pour cela, il était nécessaire de pouvoir s'approprier cet espace imposant de par sa taille et complexe de par sa configuration architecturale.

En observant mes élèves dans leurs déplacements, l'idée de travailler sur le repérage spatial pour développer leurs compétences en géographie a très vite émergé.

Pour mener à bien ce projet, je me suis appuyé sur le BO du 19 juin 2008 précisant les programmes d'enseignement de l'école primaire, plus particulièrement en découverte du monde, sous l'intitulé « se repérer dans l'espace et le temps ». Les connaissances et les compétences à acquérir sont précisées dans les ressources pour l'école élémentaire de janvier 2012, pour le cycle 2, en découverte du monde. (les représentations simples de l'espace familier et les formes usuelles de représentation de l'espace.)

En m'appuyant sur les éclairages théoriques décrivant les différents types d'espace, j'ai donc établi une progression partant de l'étude de l'espace proche, c'est à dire la classe, pour aborder ensuite des espaces de plus en plus vastes et de plus en plus lointains, à savoir le collège, puis le quartier.

2. L'espace classe.

2.1. Activité : objectifs, description et déroulement.

- **Séance 1 : La représentation des élèves.**

Domaine de compétence: palier 1, compétence 5 : culture humaniste.(découverte du monde : se repérer dans l'espace et le temps)

Item : - les représentations simples de l'espace familier

- les formes usuelles de représentation de l'espace

Objectifs : - Elaborer des représentations simples l'espace familier : la classe.

- Nommer et décrire simplement les différents espaces représentés.

Mon projet de repérage spatial a débuté par l'étude de l'espace classe. La première séance a porté sur la représentation qu'avaient les élèves de leur classe. Je leur ai donc demandé d'observer attentivement celle-ci, puis de la dessiner sur une feuille blanche, tout en précisant à l'aide d'une croix rouge leur place dans la classe.

J'ai ensuite affiché au tableau leurs travaux et une discussion s'est engagée pour déterminer la pertinence ou non de chaque production.

En analysant le dessin de Yoann, celui-ci s'efforce de représenter l'espace classe dans sa globalité (voir annexe 2). Certains éléments de la classe, comme l'armoire par exemple, manquent ou ne sont pas à la bonne place. C'est le cas des tabourets et des fenêtres.

Dans le dessin de Yoann, certains éléments schématisés, tels que les casiers des élèves, côtoient des dessins détaillés d'objets de la classe (l'horloge, l'affiche de sciences sur les

squelettes). Pour représenter la classe, Yoann a donc utilisé différents points de vue. Lorsque je le questionne, celui-ci est en mesure d'expliquer précisément ce qu'il a voulu représenter.

Cassandra a quant à elle proposé une représentation schématique de la classe. (voir annexe 3) Ainsi, les tables et le bureau sont représentés par des rectangles, mais leur nombre est incomplet et ils ne sont pas placés au bon endroit. De même, un certain nombre d'éléments ne figure pas sur le dessin.

Comme Cassandra, Justine a également proposé une représentation schématique de la classe, plus complète. (voir annexe 4). Elle est parvenue à décentrer son regard pour proposer un angle de vue différent. Ceci m'a permis de mettre en évidence avec l'ensemble de la classe que pour représenter un lieu, le plus simple était de faire comme si on le regardait d'en haut.

- **Séances 2 et 3 : Construire le plan de la classe.**

Domaine de compétence: palier 1, compétence 5 : culture humaniste.(découverte du monde : se repérer dans l'espace et le temps)

Item : - les représentations simples de l'espace familier

- les formes usuelles de représentation de l'espace

Objectifs : - Elaborer des représentations simples de la classe par un plan. (passer de la représentation physique à la représentation schématique d'un lieu.)

- Construire une légende simple pour un plan réalisé collectivement.

Afin de faire évoluer les représentations de mes élèves, j'ai abordé l'étude du plan de la classe. Pour construire le plan de la classe, j'ai affiché à nouveau au tableau les dessins des élèves de la séance précédente. Je leur ai fait prendre conscience que tous les dessins étaient différents et que si on demandait à une personne extérieure de se repérer dans la classe, celle-ci aurait certainement des difficultés.

Comme Justine et Cassandra, quelques élèves ont proposé une représentation schématique de la classe. J'ai donc orienté la discussion autour de ces productions et fait émerger l'idée que pour se repérer dans un espace quel qu'il soit, on devait être en mesure de lire un plan composé de formes géométriques et de symboles, chacun d'entre eux représentant un objet physique réel.

Les élèves ont reçu une feuille sur laquelle figuraient les différents éléments de la classe :

- Le bureau de l'enseignant.
- Les tables des élèves.
- Les tables inoccupées.
- L'armoire.
- La bibliothèque.
- L'étagère où sont posés les casiers des élèves.
- Les radiateurs.
- Le tableau.

Pour faciliter le repérage des différents éléments, ceux-ci étaient numérotés et j'ai inscrit au tableau à quoi ils correspondaient dans la réalité.

Les élèves ont été invités à réfléchir sur la signification de ces formes. Justine et Yoann sont arrivés sans difficulté majeure à identifier les différents éléments.

J'ai proposé à Cassandra les photographies vues d'en haut des différents éléments de la classe, afin qu'elle puisse associer plus facilement l'objet à sa représentation schématique.

Pendant le travail d'identification, les élèves ont colorié chaque élément de la couleur demandée. Je leur ai ensuite distribué une feuille au format A3, pliée en deux, représentant pour la partie de gauche la salle de classe. Après avoir identifié ensemble les ouvertures et placé correctement la feuille, les élèves ont placé les éléments de manière à reproduire la classe. Ils ont eu le droit à tout moment de se déplacer pour vérifier l'orientation de tel ou tel objet, ou pour compter le nombre de tables par exemple.

Justine a disposé correctement tous les éléments et n'a omis aucun objet. Pour Yoann, les éléments étaient bien positionnés les uns par rapport aux autres, mais ils étaient mal répartis sur la feuille, si bien qu'il restait un grand espace vide. Après avoir pris conscience du problème, il a rectifié de lui-même.

Cassandra a eu besoin d'un étayage plus important. Je l'ai incité dans un premier temps à utiliser les contours de la feuille comme aide au repérage. Cela lui a permis de positionner le tableau, les radiateurs et l'étagère où sont posés les casiers des élèves. Je lui ai ensuite demandé de partir du bord gauche de la feuille, représentant le mur avec les fenêtres de la classe.

Cassandra a alors compté le nombre de tables dans cette rangée et a correctement placé les différents éléments, même si elle a eu tendance à les coller les uns aux autres. Elle a rectifié d'elle-même après avoir observé la disposition des tables dans la classe.

L'opération s'est répétée ensuite pour la deuxième, puis la troisième rangée.

Une fois l'ensemble des éléments placés, les élèves les ont collés et ont inscrit à l'aide d'une croix rouge leur emplacement. Pour vérifier qu'ils avaient bien compris l'utilisation du plan, j'ai terminé la séance par une activité ludique.

Après avoir récupéré l'ensemble des plans, j'ai demandé à tour de rôle à un élève de sortir momentanément, le temps d'afficher au tableau un plan au hasard. A son retour en classe, l'élève devait trouver à qui appartenait le plan, en s'aidant de la croix.

Cette activité a été réussie par tous les élèves sans exception. D'une manière générale, ils se sont appuyés sur les indices de la feuille pour se repérer.

Lorsque j'ai sollicité Yoann pour qu'il m'explique la manière dont il s'y était pris, il a raconté qu'il était parti de l'élément représentant le tableau sur la feuille. Cela lui a permis de sélectionner la bonne rangée, puis la bonne table.

Pour conclure le travail sur le plan de la classe, nous avons construit sa légende. Après avoir défini ce qu'est une légende, nous avons repris chaque élément l'un après l'autre pour en noter la signification sur la page de gauche. (Voir annexe 5 et 5 bis)

Ce travail a permis de renforcer ce que les élèves avaient appris lors de la séance précédente.

Pour les entraîner, je leur ai proposé une activité visant à localiser sur le plan un objet placé dans différents endroits de la classe. Chaque élève devait pointer sur le plan l'emplacement de l'objet dans la classe.

2.2. Analyse de la situation.

L'étude de la classe a représenté la première étape du travail de repérage spatial. C'était une étape importante car elle a permis aux élèves de s'approprier un nouvel outil ; le plan et sa légende.

L'étude du plan de la classe a permis à Cassandra, Yoann et Justine d'avoir une représentation nouvelle de l'espace qui les entoure. Le fait de voir les objets d'un point de vue différent du leur (ici les éléments sont vus d'en haut) leur a permis de se décentrer de leur propre représentation.

Du point de vue des apprentissages, les élèves sont désormais capables d'élaborer une représentation simple de la classe par un plan. Cette étape nécessite toutefois davantage d'étayage pour Cassandra, alors que Yoann et Justine y parviennent sans difficulté majeure.

Au cours des séances sur le plan, j'ai régulièrement sollicité les élèves pour qu'ils décrivent à l'aide d'un vocabulaire adapté ce qu'ils voyaient, mais aussi qu'ils m'expliquent leurs choix, la manière dont ils s'y étaient pris pour disposer les différents éléments.

Or, ce travail de métacognition concourt à développer l'autonomie intellectuelle dont j'ai fait état dans la partie théorique.

Pour Justine et Yoann, l'étude du plan de la classe a constitué une étape nécessaire dans le processus d'acquisition des compétences en géographie, pour aborder ensuite l'étude du plan du collège. Pour Cassandra, cela a eu des effets sur son autonomie au sein de la classe. Rappelons mon hypothèse de départ : en donnant du sens à son environnement spatial, en s'appropriant l'espace proche, à savoir la classe, Cassandra prendra davantage d'initiatives et gagnera ainsi en autonomie.

Alors qu'elle était très inhibée et ne prenait aucune initiative, elle s'est effectivement appropriée l'espace classe à la suite de ce travail. Désormais, elle commence doucement à se déplacer dans la salle, pour ranger ses cahiers dans son casier ou pour aller chercher le matériel qui lui manque dans l'armoire par exemple. Elle a donc gagné en autonomie physique, ce qui répond à son besoin éducatif particulier. Même si cela reste minime et relatif, cette prise d'initiative constitue un premier pas prometteur.

Mais qu'en sera-t-il pour l'espace collège, beaucoup plus grand et beaucoup plus complexe ?

3. L'espace collège.

3.1. Activité : objectifs, description et déroulement.

- **Séance 1 : Se déplacer pour observer.**

Domaine de compétence: palier 1, compétence 5 : culture humaniste.(découverte du monde : se repérer dans l'espace et le temps)

Item : - les représentations simples de l'espace familier

Objectif : - Reconnaître et décrire un lieu familier (le collège), avec un vocabulaire adapté, à partir de supports variés (photographies sous différents angles et points de vue)

Pour un élève déficient intellectuel, s'approprier un espace tel que celui du collège peut s'avérer compliqué. Rappelons qu'il s'agit pour Yoann et Cassandra de leur première année de scolarisation et que jusque là, ils étaient scolarisés au sein même de l'IME, petite structure accueillant 39 enfants. La classe se trouvant dans un préfabriqué éloigné de quelques dizaines de mètres des locaux principaux, l'enseignant allait les chercher et les accompagnait dans leur groupe à la fin de la classe.

Au regard de la situation, on peut donc affirmer qu'il y a une réelle importance à mettre en place un travail de repérage spatial au collège.

Pour l'étude de l'espace collège, il a été nécessaire de partir de l'espace vécu par les élèves. Dès le début de l'année, nous nous sommes donc déplacés régulièrement dans le collège, notamment pour nous rendre dans la salle informatique au premier étage, au CDI, ou encore dans les locaux de la SEGPA pour notre projet « cuisine », en essayant autant que faire se peut de varier les itinéraires.

Ce travail de repérage des différents lieux a surtout fait l'objet d'un travail spécifique en géographie. Lors d'une séance, nous nous sommes déplacés dans tous les lieux autorisés pour les élèves et nous avons pris des photos des différents endroits.

La séance suivante, j'ai distribué aux élèves les photos, puis ils ont noté en face de chacune d'elles le lieu qu'il représentait. (voir annexes 6)

Ce travail a permis de mettre en évidence que les élèves ayant intégré la classe externalisée cette année ne connaissaient pas certains lieux, comme les bureaux de la direction, la serre de la SEGPA, le réfectoire ou encore le bureau des surveillants. Mais ce qui m'a le plus surpris, c'était de voir que des élèves qui en sont à leur deuxième année de scolarisation au collège se trouvaient eux aussi en difficulté pour identifier certains endroits. C'était notamment le cas de Justine.

Cela s'explique sans doute par le fait que les élèves ne fréquentaient pas ces espaces et que par conséquent ils ne se les étaient pas appropriés.

Ce travail de localisation des différents lieux est certes nécessaire, mais il est loin d'être suffisant pour que les élèves se les approprient durablement. C'est pourquoi, il est important de créer régulièrement des situations qui amènent les élèves à se déplacer.

A titre d'exemple, lors de notre projet « cuisine » avec un enseignant de SEGPA, Justine et Yoann se sont rendus dans les bureaux de la direction pour inviter le principal, la principale adjointe ainsi que la directrice de SEGPA à un goûter qu'ils avaient préparé.

Pour ce faire, je leur ai demandé de me montrer dans leur classeur la photographie correspondante au lieu dans lequel ils devaient se rendre. Une fois le lieu identifié, ils m'ont montré sur le trombinoscope affiché dans la classe les personnes qu'ils devaient aller voir.

- **Séances 2, 3 : S'approprier l'espace en construisant la maquette du collège.**

Domaine de compétence: palier 1, compétence 5 : culture humaniste.(découverte du monde : se repérer dans l'espace et le temps)

Item : - les représentations simples de l'espace familial

Objectif : - Elaborer des représentations simples de l'espace familial (le collège) par une maquette.

Avant d'étudier le plan du collège, il m'a semblé pertinent de passer par l'élaboration d'une maquette, étant donnée la complexité de l'espace à étudier.

Pouvoir visualiser l'espace en trois dimensions représente une étape nécessaire, car elle permet à l'élève de se décentrer, en ayant des points de vue différents.

La construction de la maquette s'est faite en plusieurs étapes.

Il a fallu dans un premier temps expliquer aux élèves ce qu'était une maquette en géographie. J'ai donc ramené deux maquettes, l'une représentant une école primaire avec sa cours paysagère, l'autre représentant la cours d'un collège.

Suite à nos observations, il a été convenu avec les élèves que la maquette que nous allions fabriquer serait la représentation en trois dimensions, à échelle réduite, mais fidèle dans ses proportions, d'une construction et d'un décor.

Nous avons alors observé attentivement les éléments utiles à la fabrication d'une maquette, tels que la forme des bâtiments, leur couleur, la présence ou non de végétation, etc...

Cette phase d'observation des deux maquettes a précédé une seconde sortie dans le collège, au cours de laquelle les élèves ont dû lister l'ensemble des éléments susceptibles d'apparaître sur la maquette. Yoann et Cassandra étant lecteurs déchiffreurs, je leur ai proposé une feuille sur laquelle ils devaient entourer tout ce qu'ils ont pu observer lors de la sortie. Justine a quant à elle noté ses observations.(voir annexe 7)

De retour en classe, les propositions des élèves ont été recueillies et nous avons sélectionné ensemble ce qui paraissait pertinent de faire apparaître sur la maquette. Après un échange fructueux, les élèves en sont arrivés au consensus que sur la maquette, devront apparaître :

- Tous les bâtiments qui constituent le collège avec leur toit et leurs fenêtres.
- La serre de la SEGPA.
- La végétation (les pelouses et les arbres)
- L'abri de vélo.
- La cour de récréation avec le tracé du terrain de football.
- La grille d'entrée et les murs délimitant le collège.

Pour la construction de la maquette, j'ai proposé aux élèves des pavés droits représentant les différents bâtiments. Sur une grande planche servant de socle pour la maquette, étaient disposées les empreintes des différents solides. Plutôt que de procéder par essais-erreurs pour le placement des bâtiments, j'ai préféré leur demander de mesurer les empreintes afin de les associer aux bons pavés, ces derniers ayant fait l'objet d'un travail de mesures lors d'une séquence en mathématiques.

Une fois les pavés disposés correctement, les élèves ont été répartis par groupe pour peindre tous les éléments, coller les toits, les fenêtres et les différents éléments de la végétation. (voir annexe 8)

- **Séance 4 : se repérer dans le collège avec la maquette.**

Domaine de compétence: palier 1, compétence 5 : culture humaniste.(découverte du monde : se repérer dans l'espace et le temps)

Item : - les représentations simples de l'espace familier

Objectif : - Se repérer, se déplacer dans le collège en utilisant une représentation simple (la maquette)

La maquette achevée, j'ai ensuite entrepris un travail de repérage. J'ai tout d'abord demandé aux élèves de m'indiquer l'endroit où se trouvait notre classe. Yoann, Cassandra, Justine et plus généralement l'ensemble des élèves ont eu des difficultés à se repérer sur la maquette.

En guise d'étayage, nous nous sommes déplacés dans le collège avec la maquette. Là, nous avons parcouru ensemble le chemin depuis la grille d'entrée jusqu'à la classe, en verbalisant et en montrant sur la maquette les bâtiments rencontrés (Je traverse la cour. Sur ma droite, il y

a les bureaux de la direction. / Je pénètre dans le hall. / Je passe devant le bureau des surveillants. / Je me dirige vers les toilettes. / J'emprunte le couloir du rez de chaussée. / j'arrive devant la classe.)

Nous répétons ensuite l'opération pour d'autres bâtiments fréquentés régulièrement par les élèves.

Grâce à l'étayage proposé, Justine et Yoann arrivent désormais à localiser la classe sur la maquette. Je vérifie qu'ils parviennent à transférer cette compétence sur un autre lieu en leur demandant de m'indiquer le CDI. Ils y sont parvenus en effectuant sur la maquette le parcours depuis la grille d'entrée.

Cassandra a éprouvé plus de difficultés, malgré l'étayage proposé. Face à la maquette, le repérage s'améliore, mais Cassandra se trompe encore pour localiser précisément la classe. A force d'entraînement, elle parvient progressivement à identifier les principaux bâtiments du collège tels que la cantine, la salle de sport ou la serre.

- **Séance 5, 6 : Se repérer sur le plan du collège.**

Domaine de compétence: palier 1, compétence 5 : culture humaniste.(découverte du monde : se repérer dans l'espace et le temps)

Item : - les représentations simples de l'espace familial

Objectif : - Elaborer des représentations simples de l'espace familial (le collège) par un plan.

L'étude du plan du collège constitue une étape importante, complexe et ambitieuse dans le projet de repérage spatial, car les élèves passent d'une représentation en trois dimensions d'un espace avec la maquette, à une représentation symbolique sur la feuille.

Au préalable, j'ai pris le soin de questionner les élèves sur l'intérêt de savoir lire un plan et dans quelles conditions ils pouvaient être amenés à en utiliser un.

Les élèves m'ont proposé différentes situations, telles que le plan de la ville, le plan de la ligne de bus. J'ai tenté ici de leur faire prendre conscience de l'intérêt, dans leur future vie d'adulte, de savoir lire un plan pour pouvoir s'orienter dans des espaces inconnus.

L'étude du plan du collège a fait l'objet de deux séances au cours desquelles les élèves ont été amenés à s'approprier l'outil.

Le premier travail a consisté à comparer le plan à la maquette, afin de faire émerger les différences et les points communs. Les élèves ont remarqué que les bâtiments étaient disposés

de la même façon sur la maquette et sur le plan, mais que sur ce dernier, ils étaient représentés par une simple forme géométrique, contrairement aux bâtiments de la maquette qui comportaient davantage de détails. (les toits, les fenêtres, la couleur des murs)

Dans un second temps, les élèves ont dû localiser les principaux bâtiments sur le plan, en associant les formes géométriques du plan aux photos des lieux réels. (voir annexes 9)

Devant la difficulté de la tâche, la maquette a été une aide précieuse. En projetant le plan du collège au tableau et en y superposant la maquette, cela a facilité le passage et la compréhension d'une représentation en trois dimensions à une représentation symbolique sur une feuille.

- **Séance 7 : Effectuer des parcours dans le collège à l'aide du plan.**

Domaine de compétence: palier 1, compétence 5 : culture humaniste.(découverte du monde : se repérer dans l'espace et le temps)

Item : - les représentations simples de l'espace familier

Objectif : - Se repérer, se déplacer dans le collège en utilisant une représentation simple (le plan)

Le projet de repérage spatial s'est poursuivi avec un travail sur l'utilisation du plan dans l'enceinte du collège. L'objectif était de vérifier que les élèves étaient capables de se repérer à l'aide d'un plan en suivant un parcours dont les points de passage étaient déterminés.

Il est à préciser que le décodage et le codage d'un trajet a fait l'objet d'un travail spécifique en début d'année en mathématiques avec les déplacements sur quadrillage.

Chaque élève s'est vu remettre plusieurs plans comportant des parcours différents de difficulté croissante, ainsi qu'une feuille de route à compléter. (voir annexes 10 et 10 bis)

Chaque élève devait donc se rendre seul à des endroits mentionnés par des lettres sur le plan et revenir au point de départ, à savoir la classe. A chaque étape de l'itinéraire à accomplir, l'élève récupérait dans une enveloppe une gommette et la collait sur sa feuille de route. Il reliait également la lettre au nom du bâtiment correspondant (voir annexe 10 bis). Afin de soulager la mémoire de travail et de favoriser la récupération de l'information dans la mémoire à long terme, les photographies des bâtiments étaient associés à leur nom pour Yoann et Cassandra. (voir annexes 10 bis)

De retour en classe, l'élève contrôlait sa réponse en se référant à la grille d'autocorrection. Une fois le parcours validé, il pouvait ensuite passer au suivant et ainsi de suite. (voir annexes 11)

En cas d'erreur ou de difficulté d'identification d'un bâtiment, l'élève disposait alors sur son plan le transparent du plan du collège faisant apparaître le nom des bâtiments. Il pouvait ainsi retrouver facilement son erreur et procéder à la correction.

Au moment de la passation de la consigne, Justine s'est sentie très angoissée à l'idée de devoir se déplacer seule dans le collège. J'avais prévu cette éventualité et je pensais lui proposer de travailler éventuellement en binôme. Je l'ai toutefois encouragée à aller seule sur le premier parcours. Je l'ai rassurée en lui expliquant qu'elle était capable d'identifier les bâtiments sur le plan, qu'elle connaissait bien les endroits dans lesquels elle devait se rendre et que le lieu à trouver dans le premier parcours était très proche de la classe. Après une longue hésitation, elle s'est finalement décidée à affronter ses peurs. Le premier parcours terminé et voyant qu'elle était en situation de réussite, Justine a souhaité poursuivre avec des parcours de plus en plus longs et de plus en plus complexes. (voir annexes 10)

La localisation des différents lieux sur le plan ne lui a pas posé de difficulté majeure et j'ai retrouvé une élève heureuse et souriante à la fin de l'activité.

Yoann était quant à lui très motivé par l'activité même si l'identification des différents lieux lui a posé quelques difficultés. Devant la complexité de la tâche, il a fallu proposer un étayage plus conséquent.

Sur le parcours 1 notamment, je lui ai demandé de m'expliquer, avant de sortir de la classe, à quoi correspondait selon lui la lettre A (voir annexe 10) Devant son hésitation, je l'ai incité à prendre des indices tels que l'emplacement des toilettes, situés à proximité du lieu à identifier, à savoir ici le CDI.

Enfin, Yoann possédait les photographies des différents lieux, dans le but de soulager la charge cognitive en lecture, mais également pour lui faciliter l'identification des lieux.

Ces différents étayages lui ont permis de réaliser sa tâche seul et sans erreur jusqu'au parcours 4. Yoann en a d'ailleurs éprouvé une grande fierté.

Tout comme Yoann, Cassandra a bénéficié elle aussi d'un étayage important. L'utilisation du transparent du plan du collège faisant apparaître le nom des bâtiments a été nécessaire dès le premier parcours. J'ai cependant été agréablement surpris de constater la motivation avec

laquelle elle s'est investie dans cette activité. D'ordinaire très inhibée, elle a réalisé le travail seule, sans la présence d'un adulte. Elle est même parvenue à identifier des bâtiments sans recourir au transparent, tels que la cantine et la cuisine de la SEGPA. N'arrivant pas à se rendre dans la cuisine de la SEGPA, je lui ai rappelé le projet « cuisine » comme indice facilitant la récupération des informations en mémoire, ce qui lui a permis de retrouver plus facilement l'endroit.

3.2 Analyse de la situation.

Rappelons que le travail de repérage portant sur l'espace collège représente un objectif important pour mes élèves présentant des troubles des fonctions cognitives, car il est censé non seulement leur faire acquérir des compétences en géographie, mais il vise également à développer leur autonomie physique, intellectuelle, affective et relationnelle.

Or peut-on dire que ce travail de repérage dans l'espace collège répond à la problématique et aux hypothèses énoncées en introduction et en première partie de ce mémoire ?

En se déplaçant dans le collège dans le cadre des activités scolaires hebdomadaires (informatique, CDI), par le biais des projets menés cette année (le projet « cuisine » et le projet « serre » en partenariat avec les professeurs de la SEGPA), ou encore lors du travail spécifique de repérage spatial, Yoann, Justine et Cassandra ont vécu des situations qui leur ont permis d'investir des lieux en dehors de la classe.

A présent, ils sont capables de reconnaître un endroit qui leur est devenu familier, en utilisant un vocabulaire adapté.

Ainsi, lorsque je demande à nouveau à Yoann d'aller porter les clés de la salle informatique à l'accueil, il parvient désormais à s'y rendre seul, sans davantage d'étayage, car c'est un lieu qu'il connaît suite à un travail spécifique entrepris à partir des photographies des différents endroits, de la maquette et du plan du collège.

A ce titre, l'étude de la maquette et du plan du collège, ainsi que les activités d'orientation qui en ont découlé ont favorisé le passage de l'espace vécu à l'espace perçu, puis à l'espace conçu.

Justine sait se déplacer dans le collège et identifier les principaux bâtiments à l'aide de la maquette et du plan. Elle parvient à se décentrer de son point de vue et accepte qu'il puisse y avoir des points de vue différents. En bénéficiant d'un étayage adapté à chacun, Yoann et

Cassandra sont aujourd'hui capables de se déplacer seuls pour se rendre dans des endroits devenus familiers.

Outre l'acquisition de compétences disciplinaires, le projet de repérage spatial a également permis de développer l'autonomie chez ces élèves.

Très inhibée en arrivant dans la classe collège, Cassandra l'a progressivement investie dans un premier temps, en prenant notamment des initiatives dans ses déplacements. L'étude de l'espace collège lui a permis par la suite d'investir des espaces moins sécurisés et plus vastes, même si cela demande encore une aide importante. Je peux désormais lui demander d'aller emprunter un livre au CDI, sans ma présence, chose qui était inenvisageable jusqu'à il y a peu de temps encore. Cassandra a donc gagné en autonomie physique et relationnelle car son attitude a elle aussi changé. Plus souriante, elle est davantage dans la communication et fait part de ses choix et de ses envies.

Tout comme Cassandra, Yoann a gagné en autonomie physique et intellectuelle. L'appropriation de l'espace collège lui a permis de gagner en confiance, de prendre plus d'initiatives, mais aussi d'effectuer un travail autour de la métacognition quand il a fallu expliquer les procédures utilisées. Lors du projet cuisine notamment, Yoann n'a pas hésité à se porter volontaire pour aller donner une invitation pour un repas aux membres de la direction, ceci sans ma présence et sans que j'ai besoin de lui expliquer le chemin.

Justine a quant à elle bien progressé en terme d'autonomie affective et relationnelle. L'étude de l'espace collège a permis de lui proposer des activités extérieures à la classe collège. Une fois par semaine, accompagnée d'un autre élève, elle mange à la cantine et participe ensuite à l'atelier UNSS basket avec les collégiens. Certes cela est encore très coûteux pour elle au niveau des émotions, mais elle accepte de « se mettre en danger » et de partager des moments avec d'autres personnes.

Très satisfaite de son investissement et de son sérieux lors du projet « cuisine », le professeur de SEGPA lui a proposé d'intégrer la classe de formation qualifiante pour participer à l'élaboration de buffets lors de journées exceptionnelles.

Il s'agit d'une étape supplémentaire pour Justine vers l'accès à l'autonomie affective et relationnelle. En accord avec elle et l'équipe éducative, il a été décidé de l'accompagner dans cette inclusion, qui représente un réel bénéfice en terme de valorisation et d'estime de soi.

Conclusion.

Le but de ce mémoire, au travers de réflexions théoriques et de situations pratiques, était de faire acquérir à mes élèves des compétences en géographie pour développer leur autonomie physique, intellectuelle, affective et relationnelle.

En me référant au socle commun de connaissances, aux programmes scolaires de 2008, en m'appuyant sur les ressources éducsol pour l'école élémentaire en découverte du monde, mais aussi en tenant compte des besoins éducatifs particuliers de chaque élève, des compétences disciplinaires ont été travaillées par le biais du projet de repérage spatial.

Même s'il apparaît que les actions mises en place ont permis aux élèves d'acquérir des compétences leur permettant de se déplacer de manière autonome dans l'enceinte du collège, seule une pratique régulière et répétitive permettra de les ancrer durablement.

Il convient également de pouvoir étendre cette autonomie à des espaces encore plus vastes et de moins en moins sécurisés, en ayant à l'esprit que les adolescents atteints de troubles des fonctions cognitives deviendront très prochainement des adultes pour qui l'autonomie sociale et professionnelle sera un objectif essentiel.

C'est pourquoi le projet de repérage spatial ne s'arrête pas aux murs du collège. En prolongement, j'aborderai l'étude du quartier en ayant recours à la même démarche que celle utilisée pour l'étude de l'espace collège.

En partenariat avec l'enseignante de SEGPA et dans la continuité de notre projet « cuisine », il est envisagé de nous déplacer dans les différentes écoles du quartier, afin de sensibiliser sous forme de jeux les élèves à l'équilibre alimentaire.

Si elle a fait l'objet d'un travail spécifique en géographie, la question de l'autonomie chez la personne atteinte de troubles importants des fonctions cognitives doit rester selon moi au cœur des préoccupations de l'ensemble des partenaires amenés à accompagner ces personnes, qu'il s'agisse aussi bien de la famille, que des partenaires sociaux ou encore de l'éducation nationale.

BIBLIOGRAPHIE :

Textes officiels :

- Loi de 1975 en faveur des personnes handicapées.
- Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
- La loi N°2005-380 du 23 avril 2005 : Le socle commun de connaissances et de compétences.
- BO du ministère de la jeunesse et de l'éducation nationale et de la recherche, N°4, 26 février 2004.
- BO hors série N°3 du 19 juin 2008 sur les nouveaux programmes pour l'école primaire.
- Ressources Educscol pour l'école élémentaire, janvier 2012

Ouvrage :

- Bruno Egron : scolariser les élèves handicapés mentaux, SCEREN-CRDP

Revue :

- Revue francophone de la déficience intellectuelle ; L'autonomie des déplacements chez les personnes ayant une déficience intellectuelle : une enquête réalisée auprès de travailleurs en établissement et service d'aide par le travail.

Site internet :

- Valérie Guyot: s'approprier l'espace, une clé de l'autonomie d'un élève de CLIS,
http://www.circ-ien-colmar-ash.ac-strasbourg.fr/IMG/pdf/S_approprier_l_espace_proche_PPT_a_transmettre.pdf

Cours :

- La structuration de l'espace : de la normalité aux troubles : cours d'Emmanuelle Vincent à l'ESPE Lille, octobre 2013.

Annexes.

Annexe 1 : les photographies de la classe externalisée.

Annexe 2 : La représentation de la classe de Yoann.

Annexe 3 : La représentation de la classe de Cassandra.

Annexe 4 : La représentation de la classe de Justine.

Annexe 5 : Le plan de la classe.

Annexe 5 bis : La légende du plan de la classe.

Annexes 6 : Quelques photographies des différents lieux du collège.

Annexe 7 : Les grilles d'observation de Yoann et Justine.

Annexe 8 : La maquette du collège.

Annexes 9 : Le plan du collège.

Annexe 9 bis : La légende du plan du collège de Yoann et de Justine.

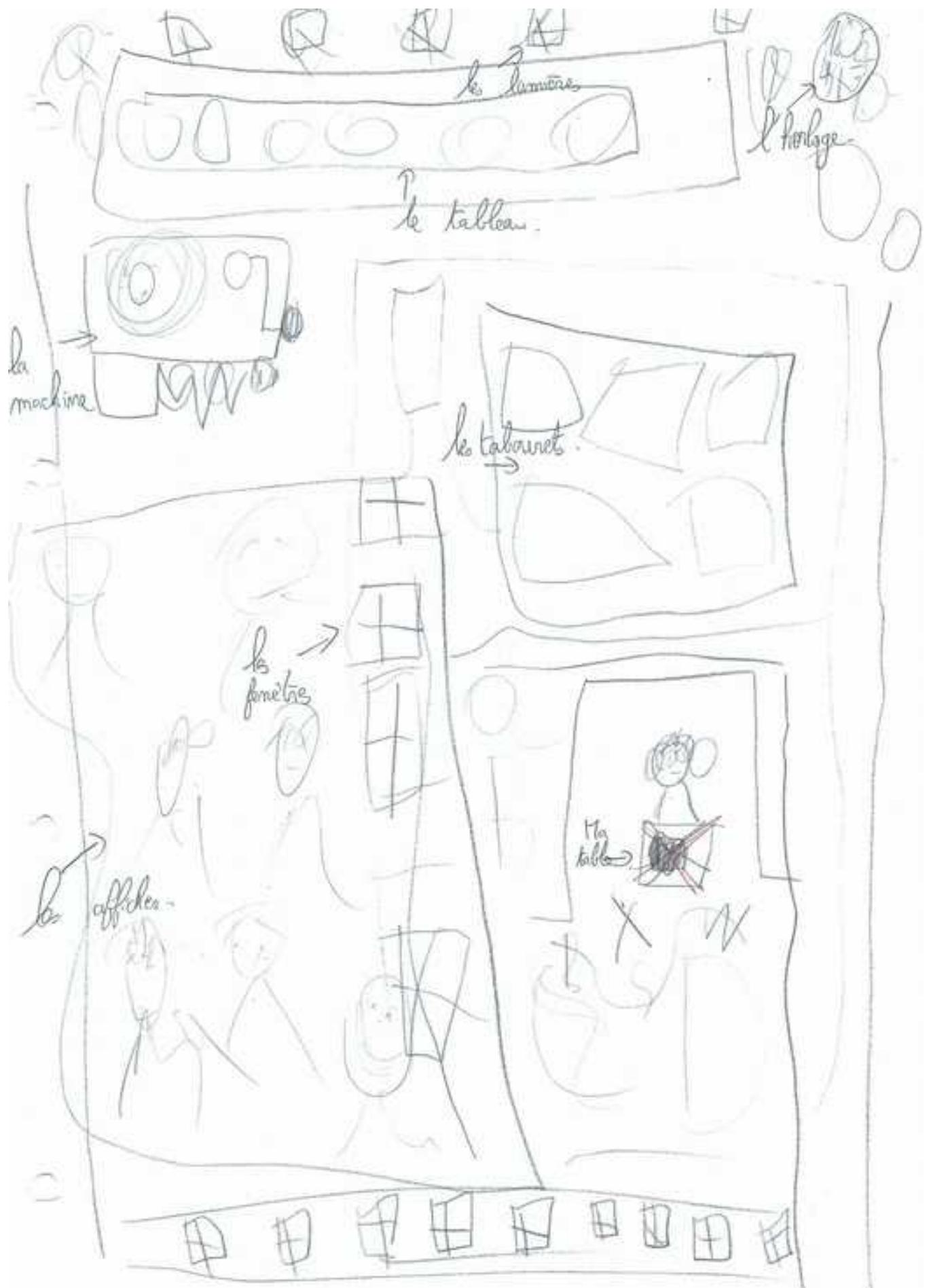
Annexes 10 : Différents parcours.

Annexe 10 bis : Effectuer des parcours : deux exemples de feuilles de route des élèves.

Annexes 11 : Effectuer des parcours : les travaux des élèves.



Annexe 1 : Les photos de la classe externalisée.



Annexe 2 : La représentation de la classe de Yoann.

la table
de William



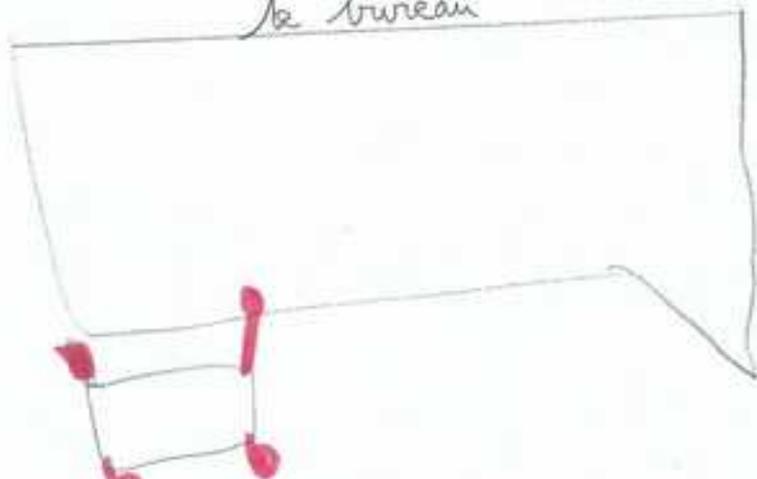
la table
de Justine



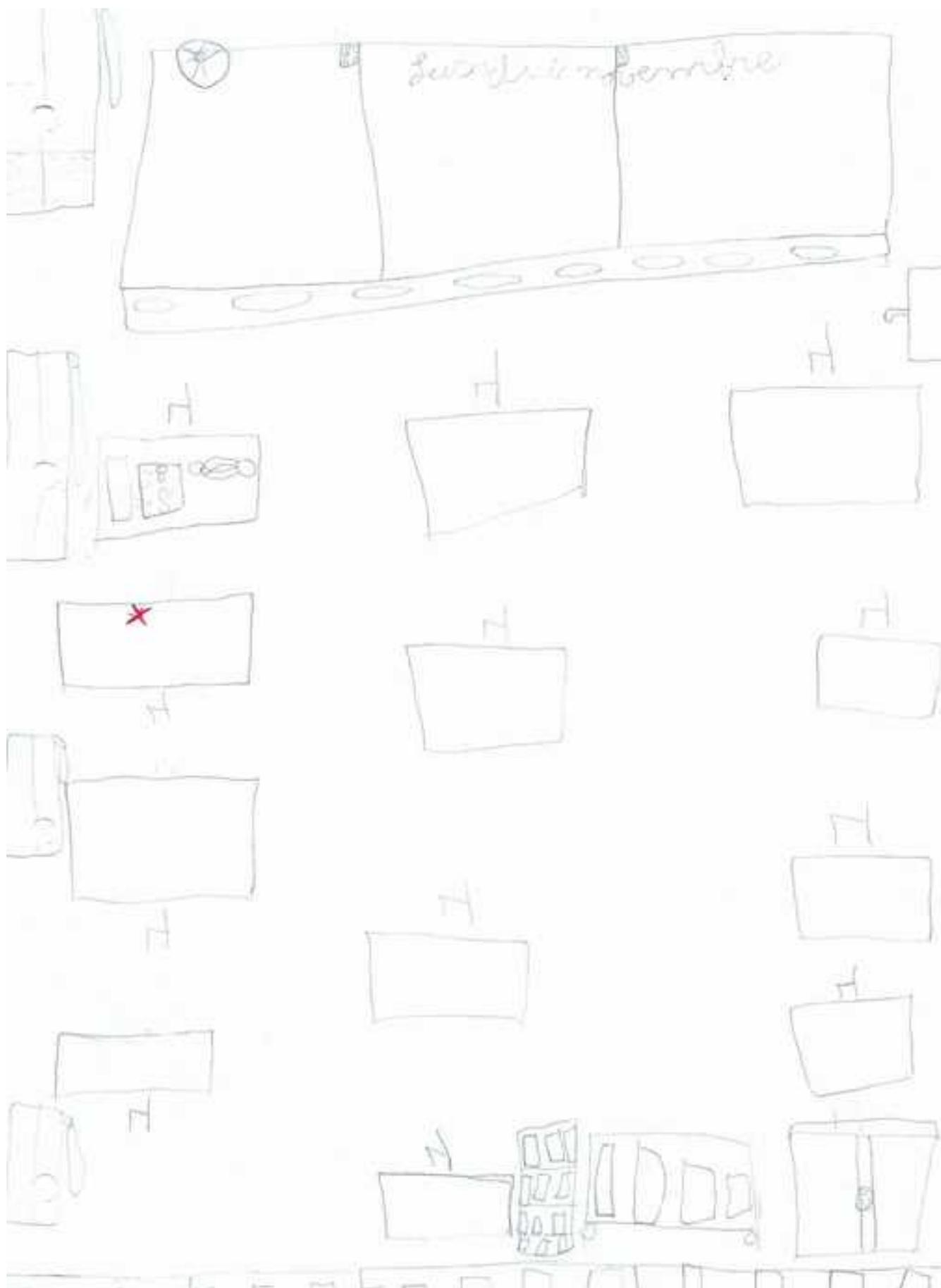
la table
de Cassandra



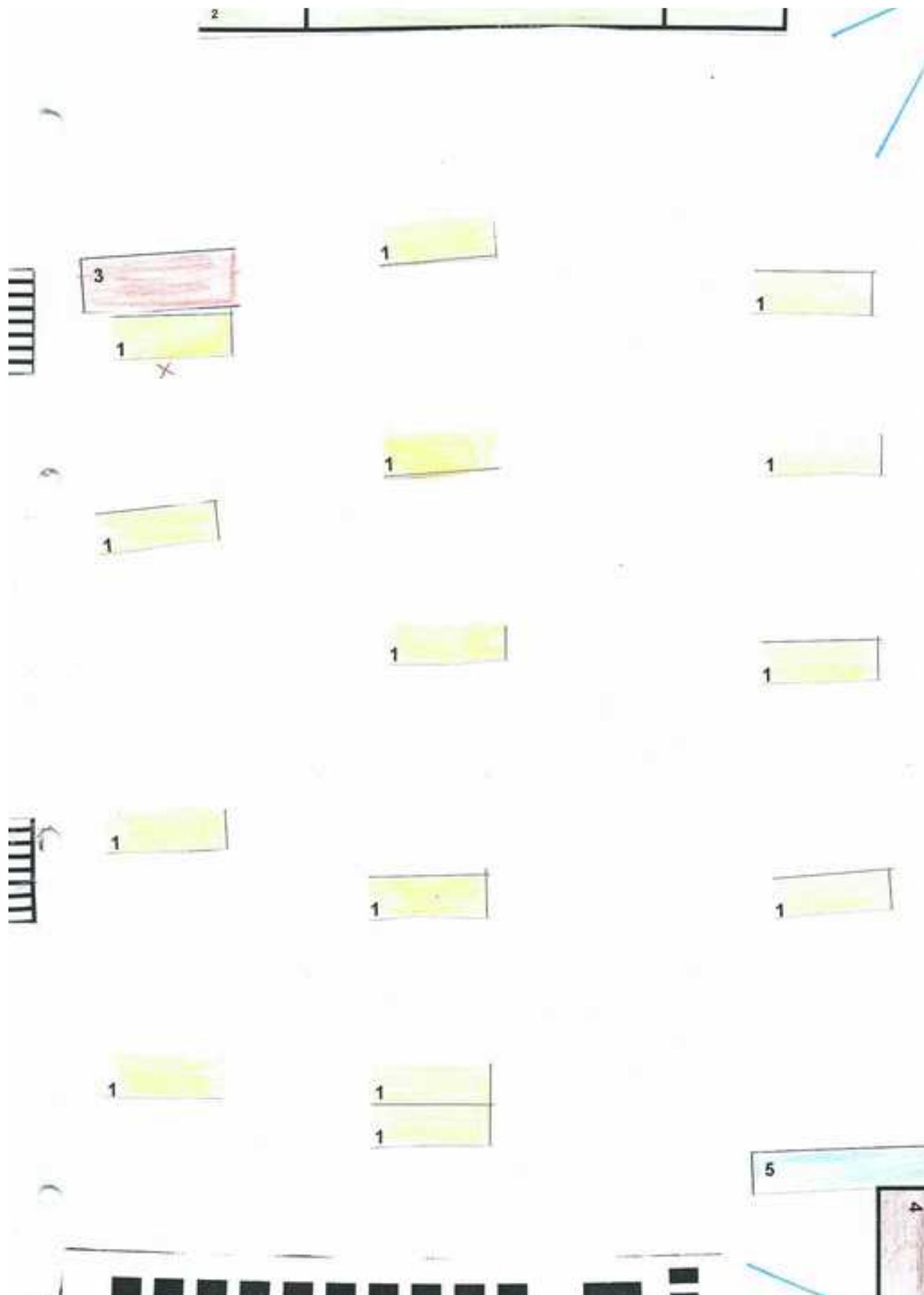
le bureau



le tableau



Annexe 4 : La représentation de la classe de Justine.



Annexe 5 : Le plan de la classe de Justine.

la légende du plan de la classe

-  les tables
-  le tableau
-  le bureau de M^{me} Deauville
-  l'armoire
-  la bibliothèque
-  les radiateurs
-  les casiers (la table de rangement)
-  la place où je suis assis

Annexe 5 bis : La légende du plan de la classe.

Les différents endroits du collège



Le bureau des surveillants



Le hall d'entrée



La cour de récréation



La cantine

Annexes 6: Quelques photographies des différents lieux du collège.

Prénom : Yoann Date : 06/01/14

Géographie : étude du collège.

1. Entoure tout ce que tu vois dans le collège.

le CDI des motos la salle de sport
La salle informatique un bus
la cuisine de l'herbe la serre
des arbres la cour de récréation
des vélos la cantine des fleurs

2. Indique dans quel ordre tu as vu toutes ces choses pendant la visite.

Prénom : Justine Date : 06/01/14

Géographie : étude du collège.

1. Ecris tout ce que tu vois dans le collège.

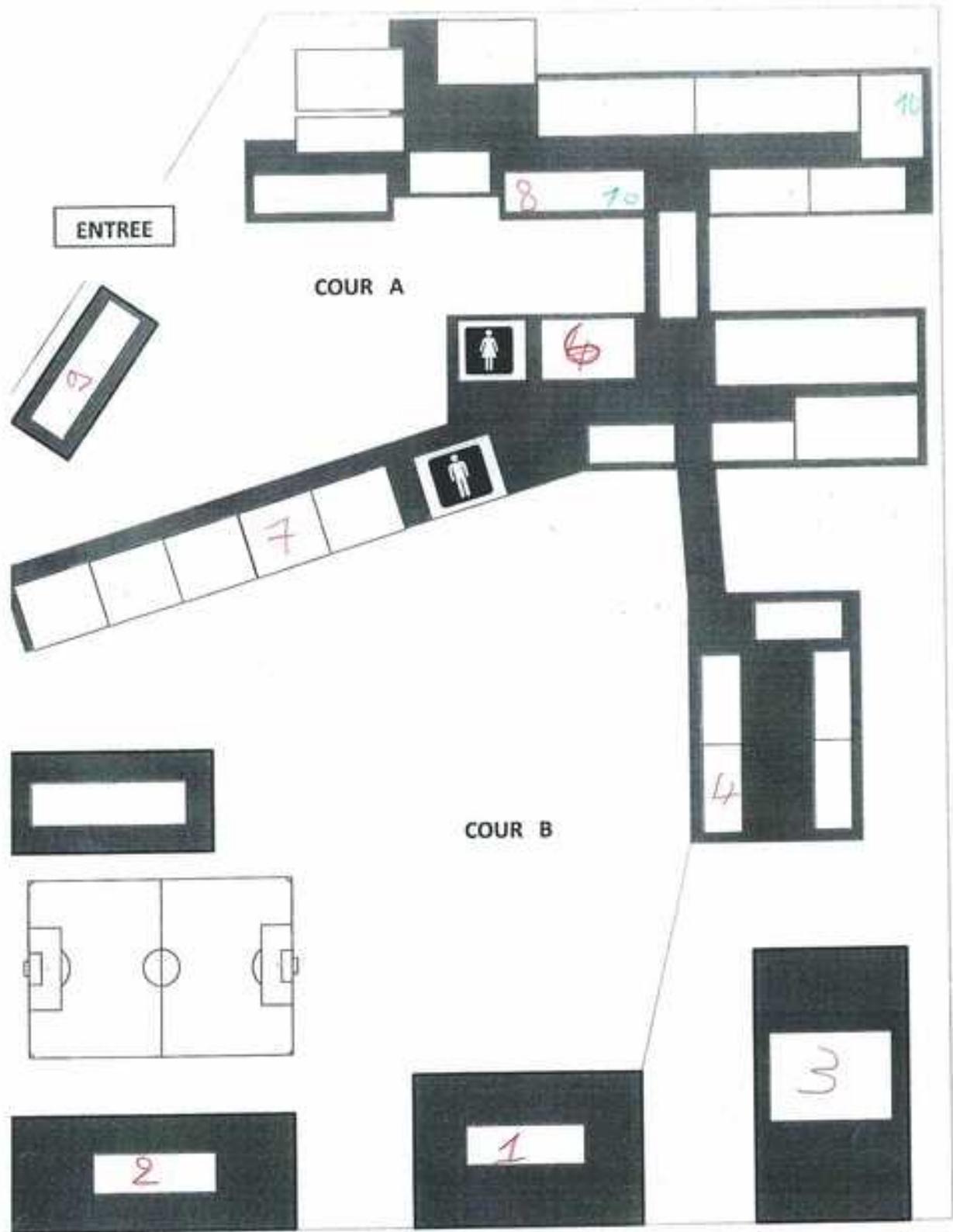
la salle de sport
la cuisine
des arbres
des fleurs
la cour de récréation
la cantine
des vélos

2. Indique dans quel ordre tu as vu toutes ces choses pendant la visite.

1. la cour de récréation
2. la cantine
3. des fleurs
4. des arbres
5. la cuisine
6. la salle de sport
7. des vélos



Annexe 8: La maquette du collège.



Vue d'ensemble du collège et des salles du rez-de-chaussée

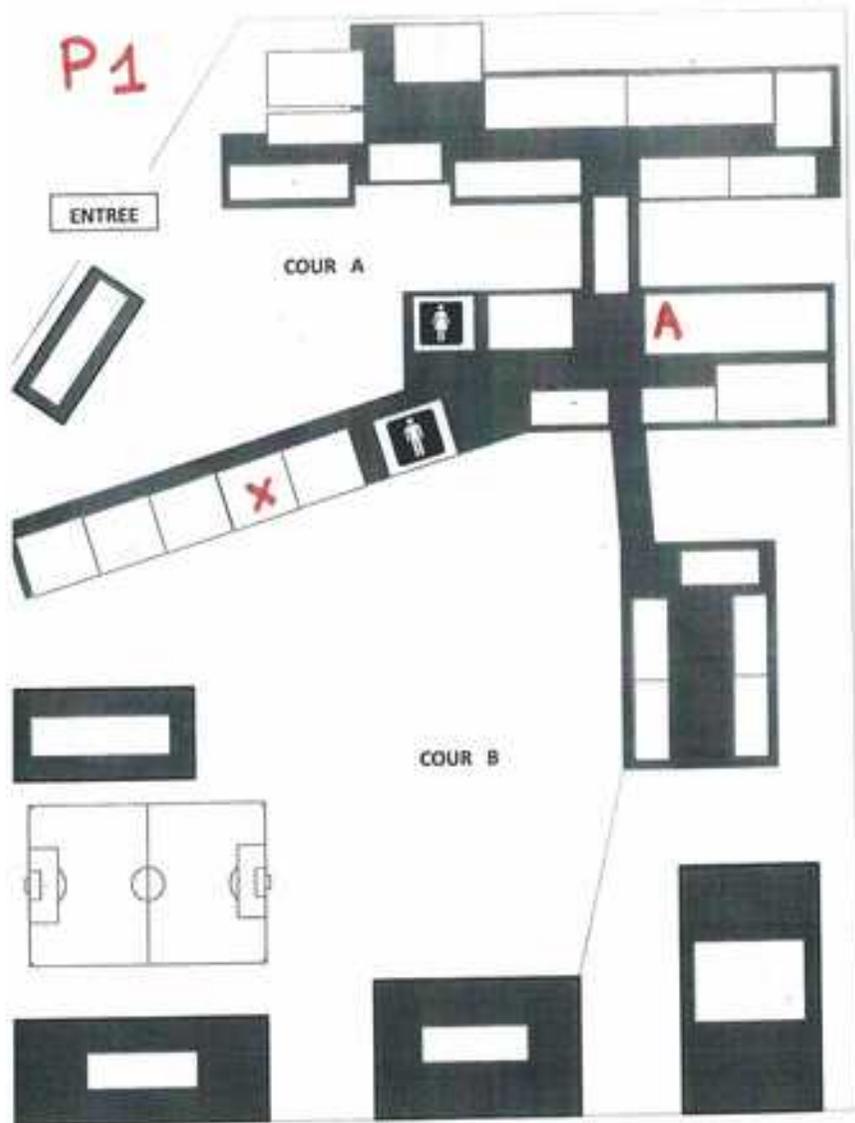
Annexe 9: Le plan du collège.

la légende du plan du collège

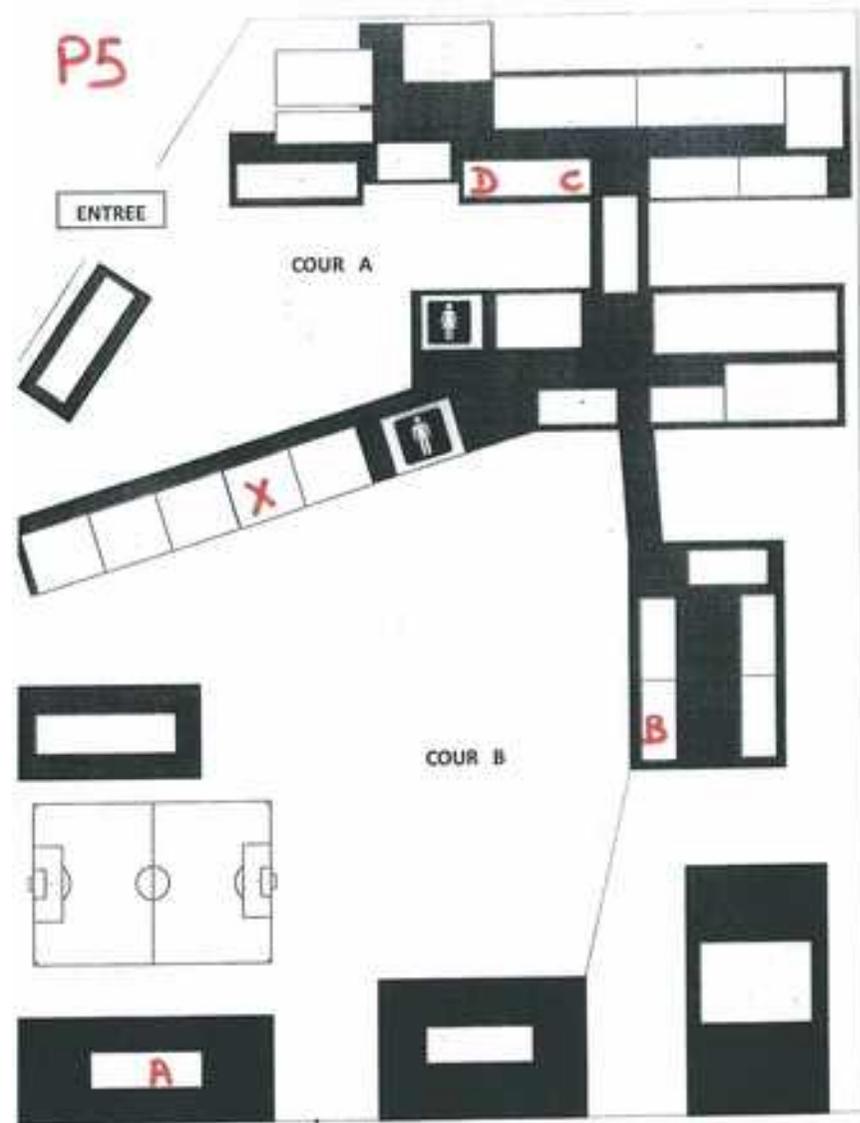
- 1 La cantine 
- 2 La salle de sport 
- 3 La serre de la SEGPA 
- 4 La cuisine de la SEGPA 

la légende du plan du collège

- 1 la cantine
- 2 la salle de sport
- 3 la serre de la SEGPA
- 4 la cuisine de la SEGPA
- 5 le CDI
- 6 le bureau des surveillants
- 7 la classe de 4^e 8
- 8 les bureaux de la direction
- 9 le parking à vélo
- 10 la salle informatique (au 1^{er} étage)



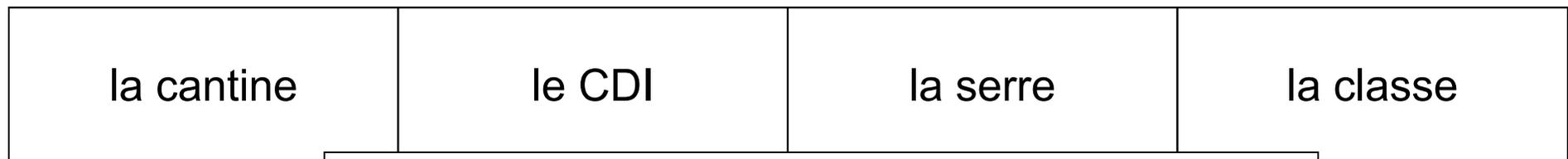
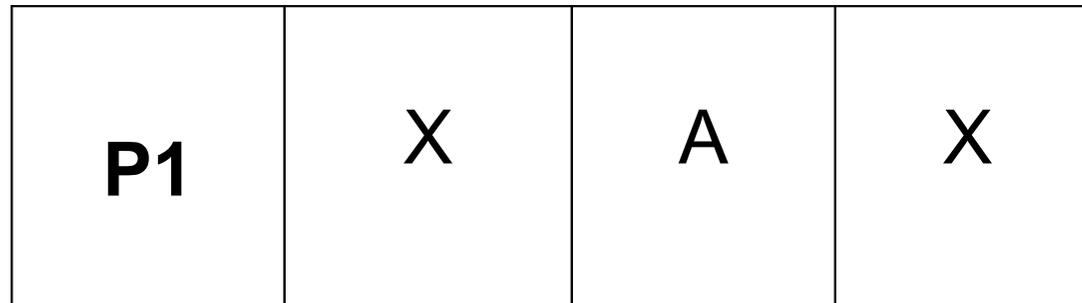
Vue d'ensemble du collège et des salles du rez-de-chaussée



Vue d'ensemble du collège et des salles du rez-de-chaussée

Annexes 10 : Différents parcours.

Prénom



Annexes 10 bis : Effectuer des parcours : deux exemples de feuilles de route des élèves.

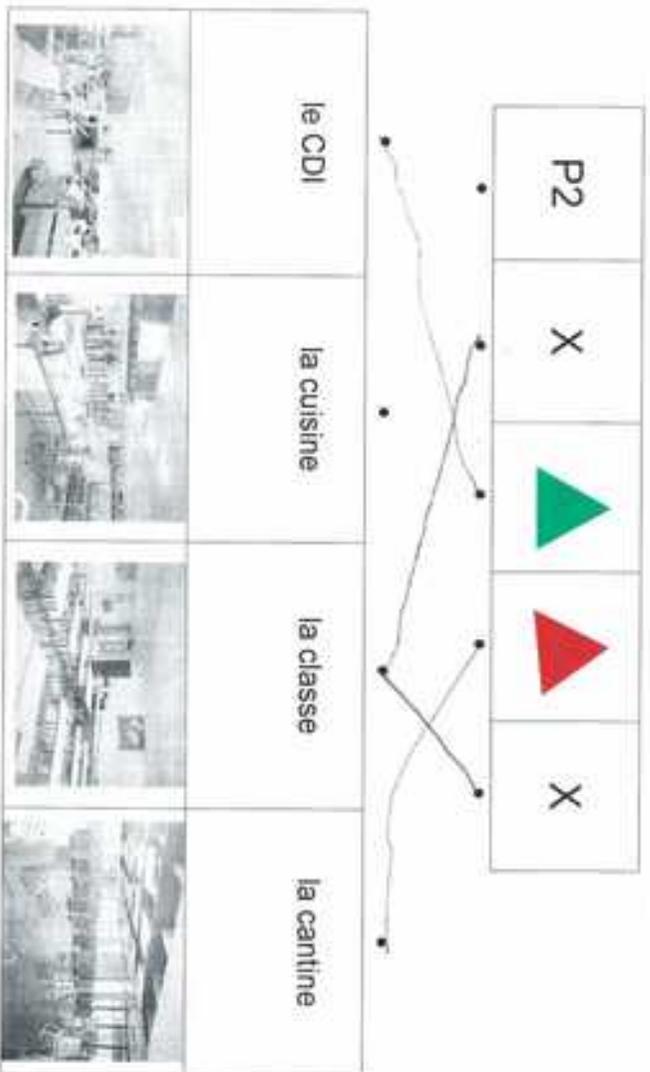
Prénom

P5	X	A	B	C	D	X
-----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

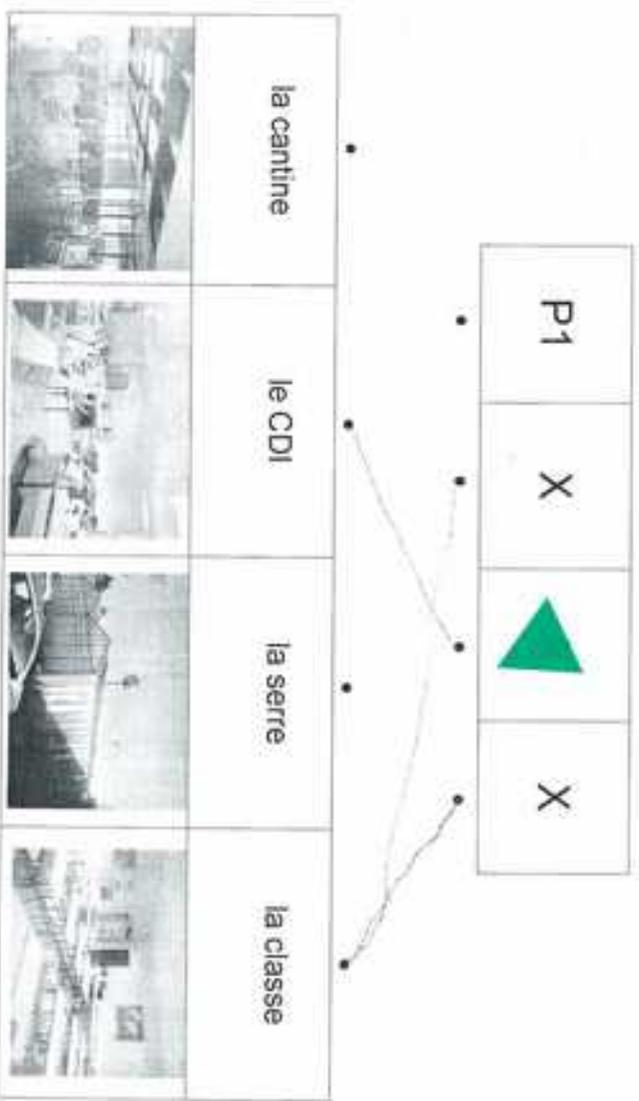
• • • • • • •

la cuisine de la SEGPA	la classe	la salle de sport	le bureau des surveillants	la salle informatique	les bureaux de la direction	le CDI
						

Prénom Myoum

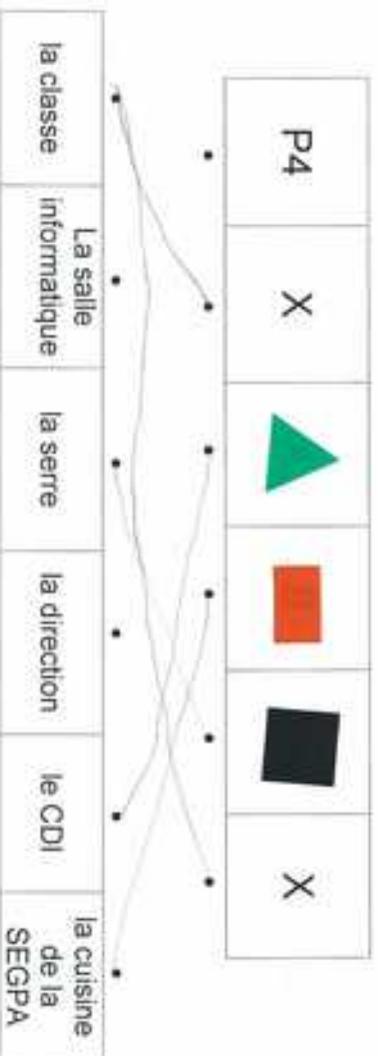


Prénom Caroantina



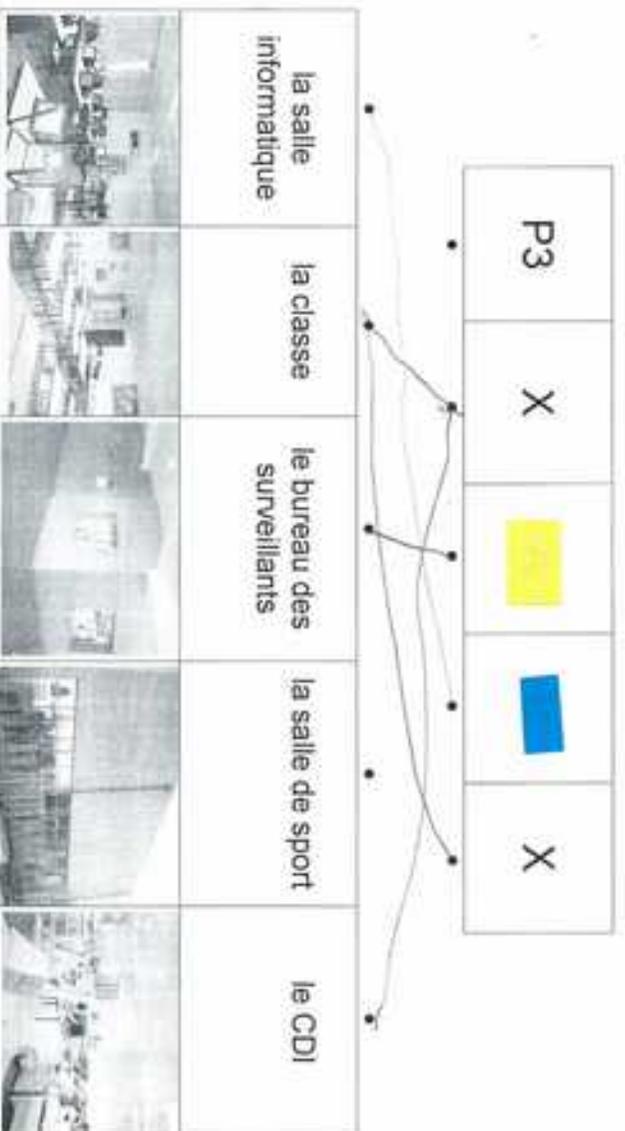
Prénom _____

Justine



Prénom _____

Myomine



Prénom

Justine

P5	X					X
la cuisine de la SEGPA	la classe	la salle de sport	Le bureau des surveillants	la salle informatique	les bureaux de la direction	le CDI

Mots-clés.

Espace, autonomie physique, intellectuelle, relationnelle et affective, collège, IME, Elèves TIFC

Résumé :

L'appropriation de l'espace collège est loin d'être une évidence pour des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives. Or l'objectif de la classe externalisée est de permettre aux élèves d'évoluer dans un milieu moins protégé, tout en développant leur autonomie.

En quoi un projet sur le repérage spatial peut-t-il permettre de développer l'autonomie et les compétences en géographie chez des élèves d'IME scolarisés en classe externalisée en collège ?