



HAL
open science

L'influence de l'EPS sur l'estime de soi des nouveaux entrants dans le dispositif Ulis école

Rémi Vinchon

► **To cite this version:**

Rémi Vinchon. L'influence de l'EPS sur l'estime de soi des nouveaux entrants dans le dispositif Ulis école. Education. 2016. dumas-01557435

HAL Id: dumas-01557435

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01557435>

Submitted on 6 Jul 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

OPTION : D

SESSION 2016

L'influence de l'EPS sur l'estime de soi des nouveaux entrants dans le dispositif Ulis école.

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : **DUHALDE ISABELLE**

DISCIPLINE DE RECHERCHE : **ASH (Education Physique et Sportive)**

NOM ET PRÉNOM DU STAGIAIRE: **VINCHON REMI**

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
PARTIE I : LE CONTEXTE DE TRAVAIL.....	3
1) L'Ulis école Marie Liétard.....	3
a) fonctionnement général.....	3
b) des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives.....	3
2) Evaluation des besoins éducatifs particuliers (BEP).....	5
PARTIE II : ELEMENTS DE CADRAGE THEORIQUE.....	11
1) Définition des différents concepts liés à l'estime de soi.....	11
a) l'estime de soi : une définition.....	11
b) apprécier l'estime de soi.....	13
2) L'influence de l'EPS.....	14
a) ...sur l'estime de soi : une source de plaisir et de gratification pour construire un sentiment de compétence.....	14
b) ...sur le travail de groupe : un vecteur de la coopération.....	16
c) ...sur le développement de l'autonomie et de l'initiative.....	17
3) Les impacts de l'estime de soi sur les apprentissages.....	18
a) estime de soi et réussite scolaire.....	18
b) le rôle de l'enseignant.....	19
PARTIE III : DESCRIPTION DE L'ACTION.....	21
1) Présentation du cadre de travail.....	21
2) Situations pour répondre aux BEP.....	22
a) pour favoriser la coopération.....	22
b) pour encourager l'autonomie et l'initiative.....	24
3) Influence sur leur estime de soi.....	26
4) Perspectives.....	29
a) un tremplin pour les inclusions.....	29
b) les défis coopératifs.....	30
CONCLUSION.....	32
ANNEXES	
BIBLIOGRAPHIE	
RESUME ET MOTS CLES	

INTRODUCTION

J'ai connu une première expérience dans l'enseignement spécialisé durant l'année scolaire 2011-2012 en étant enseignant-éducateur à l'EREA (Établissement Régional de l'Enseignement Adapté) de Liévin. Cette expérience m'a permis de nourrir une réflexion nouvelle sur mes stratégies à adopter, sur mon attitude à avoir et sur ma posture face à des élèves à besoins éducatifs particuliers. Me faisant inspecter cette année là, Mr Carpentier, IEN de Lens ASH, m'a invité à mieux définir mes objectifs pour les rendre plus clairs aux yeux de mes élèves et à utiliser comme moteur la restauration de l'estime de soi.

Lorsque j'ai été nommé en Clis à l'école Marie Liétard de Liévin en septembre 2013, j'ai pu m'appuyer sur ma première expérience dans l'enseignement spécialisé pour mener une analyse réflexive de mes pratiques. Bien que les difficultés soient nombreuses et diverses, j'ai trouvé des élèves volontaires et enthousiastes à l'organisation de travail que je leur proposais. Les voir progresser et s'épanouir au sein du groupe était très gratifiant. La diversité des missions du métier le rend passionnant. Dès lors, il m'est apparu logique de demander à suivre la formation Capa-Sh pour aller plus loin dans mon engagement et mon questionnement professionnels.

Mon expérience depuis deux ans m'a donné l'impression que les élèves, lors de leur entrée dans le milieu spécialisé, avaient une estime d'eux-mêmes assez dégradée et étaient très marqués par leurs échecs répétés subis les années précédentes. Dans les premiers temps, ils n'osaient pas trop répondre à mes sollicitations, de peur sans doute de réactiver des souvenirs douloureux et de la stigmatisation.

J'ai pu constater une évolution positive au cours de l'année pour ces élèves, ils semblaient peu à peu reprendre confiance en eux et s'épanouir. Cette amélioration de l'estime de soi était liée à plusieurs facteurs mais il y en a un, qui particulièrement, semblait efficace. En effet, les séances d'EPS que j'avais pu mettre en œuvre avaient, je pense, favorisé leur confiance en eux, notamment par le biais de la socialisation et de la réussite. En se détachant du regard des autres, ils ont pris plus d'initiatives et se sont surpris eux-mêmes, par leurs aptitudes, tout cela agrémenté du plaisir d'être en collectif. Voilà pourquoi cette année, dans le cadre d'un mémoire de pratique professionnelle, je trouve pertinent de me demander réellement l'impact que peut avoir l'EPS dans la

restauration de l'estime de soi. De plus, j'ai cette année, quatre élèves qui font leur entrée dans le dispositif Ulis école. Leurs propos, leur manque d'assurance, leur manque d'engagement par peur de l'échec sont des signes de leur malaise et ont des répercussions négatives pour oser se lancer dans les activités. En ce sens, je réponds aux exigences de la circulaire du 26 février 2004 qui précise : « *l'enseignant spécialisé analyse les besoins éducatifs des élèves et leurs répercussions sur les apprentissages* »¹. Le concept d'estime de soi a donné lieu à d'abondantes recherches et les nouveaux programmes de l'école maternelle soulignent son importance dès le plus jeune âge : « *l'enseignant est attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres.* »²

Ma problématique consiste donc à me demander :

« En quoi l'EPS, en favorisant la coopération et en développant des compétences d'autonomie et d'initiative dans cette discipline permet-elle de réhausser l'estime de soi des élèves qui effectuent leur première année en Ulis école ? »

- Je suppose que l'EPS, en s'appuyant sur le sentiment d'appartenance, la prise de parole dans le groupe et les initiatives, permet aux entrants en Ulis école de reprendre confiance en eux.
- Je suppose aussi que cette confiance renforcée permettra aux élèves d'être plus autonomes, plus entreprenants et plus coopératifs et qu'elle aura des impacts positifs au fur et à mesure des séances dispensées en EPS.

Après une présentation du contexte scolaire de l'année 2015-2016 en décrivant les élèves et plus particulièrement les quatre élèves qui entrent en Ulis, j'apporterai des précisions au cadre théorique, à savoir les différents concepts de l'estime de soi, l'influence que joue l'EPS sur l'estime de soi mais aussi sur la coopération, sur l'autonomie et l'initiative et aussi les répercussions d'une meilleure estime de soi sur les apprentissages en EPS. Enfin, je décrirai mon action, les adaptations spécifiques répondant aux BEP au cours de mes séquences de lutte et d'activités du cirque.

¹ Circulaire n°2004-026 du 10-2-2004 portant sur la mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degré préparant le CAPA-SH ou le 2 CA-SH.

² Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

PARTIE 1 : LE CONTEXTE DE TRAVAIL

1) L'Ulis école Marie Liétard :

a) fonctionnement général

L'école élémentaire Marie Liétard se situe à Liévin en Education Prioritaire dans le dispositif RRS (réseaux de réussite scolaire) et est dirigée par M Lefrère depuis la rentrée 2014. Elle compte cinq classes ordinaires d'un simple niveau allant du CP au CM2 et une Ulis école pour un total de 130 élèves.

La circulaire n°2015-129 du 21/08/2015, entrée en application à la rentrée 2015, a transformé la dénomination de CLIS (Classe pour l'Inclusion Scolaire) en ULIS école (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire).

Ce dispositif collectif de scolarisation existe déjà dans le second degré depuis 2010.

Le projet d'organisation et de fonctionnement de l'Ulis implique tous les enseignants de l'école dans la mesure où chacun d'entre eux peut être amené à scolariser partiellement dans sa propre classe un ou des élèves en situation de handicap, pour une durée, selon des modalités et des objectifs qui peuvent varier sensiblement d'un élève à l'autre. Les élèves de l'Ulis sont partie prenante des activités organisées pour tous les élèves dans le cadre du projet d'école et ils bénéficient d'un livret attestant l'acquisition de compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

b) des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives

L'Ulis école a pour vocation d'accueillir des élèves en situation de handicap dans des écoles ordinaires, qui « *en plus des aménagements et des adaptations pédagogiques et des mesures de compensation mis en œuvre par les équipes éducatives, nécessitent un enseignement adapté dans le cadre de regroupements* ». ³

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes en situation de handicap avait déjà fait considérablement évoluer les principes de la scolarisation de l'enfant. Elle pose comme principe la priorité donnée à une scolarisation en milieu dit « ordinaire » et a modifié aussi les cadres de représentation et de pensée. L'approche est différente et Hervé Benoît, ancien directeur de l'INS HEA, explique que nous sommes ainsi passés d'une logique de déficience à une logique d'obstacle dans une situation d'apprentissage. C'est

³ Circulaire relative aux Ulis n°2015-129 du 21/08/2015

une avancée fondamentale car « on est devenu capable de concevoir et de prendre en compte, non plus la différence, mais la singularité de chaque enfant »⁴

J'accueille cette année onze élèves qui présentent des troubles des fonctions cognitives (TFC). Bruno Egron⁵, inspecteur ASH, dénombre six aspects qui affectent leur fonctionnement cognitif : le langage en tant qu'outil de communication, la mémoire de travail, l'attention et la concentration, le champ de l'imaginaire, la capacité d'abstraction et le transfert des acquis, connaissances et procédures. Ces troubles constituent les difficultés centrales et font partie intégrante du fonctionnement de l'élève.

Dans un premier temps, il est possible de dresser des besoins généraux à l'ensemble des onze élèves. Il est nécessaire tout d'abord de leur donner des habitudes de travail, d'organisation et de repères pour les rendre plus autonomes par la suite, le tout dans un cadre sécurisant, mais aussi respectueux des règles fixées. Ce cadre, à la fois sécurisant et structurant, doit permettre à chacun de trouver sa place dans le groupe et l'encourager à s'engager sereinement dans les activités. Il doit aussi favoriser les prises de parole pour développer les moments de langage et d'échanges entre les élèves.

L'enfant a besoin de clarté, de savoir ce qui est attendu de lui et il doit être associé en permanence aux objectifs qu'on lui fixe. Certains élèves, comme Caroline, Julie ou Ludovic ont changé plusieurs fois d'école, d'autres comme Julien ou Steven étaient perdus dans leur classe car le rythme et les exigences étaient trop soutenus pour eux. Après ces déboires, donner du sens aux apprentissages est primordial si on veut qu'ils s'investissent encore dans les apprentissages scolaires. Ils ont besoin de retrouver confiance en l'école mais aussi en eux-mêmes. L'estime de soi est une donnée très importante à prendre en compte chez ces élèves car elle a souvent été mise à mal.

Les différences d'âge, de comportement, de niveau scolaire doivent être utilisées comme une richesse et il est possible de cibler des difficultés générales et quelques besoins généraux, toutefois, la particularité de chaque élève doit être prise en compte. Il s'agit d'identifier au préalable les obstacles rencontrés dans leur environnement pour fixer des modalités d'aide.

4 H.Benoît (2008), De la déficience à l'obstacle. *Les cahiers pédagogiques*, n°459, p 52.

5 B. Egron dir (2011), *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques. Adapter les pratiques pour scolariser les élèves*, scéren, p 46,47.

2) Evaluation des besoins éducatifs particuliers (BEP)

Plusieurs élèves de l'Ulis école présentent des difficultés similaires mais ils n'en ont pas pour autant les mêmes BEP. Comme le dit la circulaire relative aux Ulis : « *La constitution du groupe d'élèves d'une Ulis ne doit pas viser une homogénéité absolue des élèves, mais une compatibilité nécessaire de leurs besoins et leurs objectifs d'apprentissage, condition nécessaire à une véritable dynamique pédagogique* »⁶.

L'âge de mes élèves va de 8 à 11 ans, la plus âgée, Julie, quittera l'école élémentaire à la fin de l'année. Tous présentent des TFC mais il ne faut pas négliger les aspects conatifs dans les apprentissages. Parmi les cinq élèves qui sont nouveaux dans l'établissement, quatre font leur entrée dans le dispositif Ulis et ont vécu des situations compliquées et frustrantes. Caroline, Steven et Sacha avaient déjà redoublé une classe alors que Julien décroissait souvent en CE2 car il ne parvenait pas à suivre le rythme du CM1.

En rédigeant mes projets individualisés pour ces quatre élèves au début de l'année scolaire, voici les principales observations que j'ai pu observer :

Steven

Steven est né en 2006, il vit chez ses parents et est le cadet d'une fratrie de cinq enfants. Il a été maintenu en grande section puis a effectué un CP et un CE1 avant d'entrer en Ulis cette année. Des absences de longue durée et répétées ont été signalées. Il a bénéficié d'un suivi du maître G durant sa première année de grande section puis pendant trois ans d'un suivi du maître E ainsi que d'un accompagnement par une AVSi . Une orientation vers un Sessad avait été envisagée mais refusée par la famille. Cette année, le papa a été rencontré à plusieurs reprises et notamment lors de l'ESS. Il est satisfait que son fils soit en Ulis. Un suivi orthophonique a été préconisé mais aucune démarche n'a été entreprise pour le moment.

Points d'appuis

Steven semble heureux d'apprendre, s'investit dans ce qui lui est demandé et cherche à montrer ce dont il est capable en petit groupe. Il est donc fier de ses réussites et sensible à la valorisation. Il a adopté assez vite une posture d'élève et a accepté le fonctionnement de la classe. Il cherche à utiliser les référents à sa disposition. Il est capable, en passant par la manipulation, de résoudre des petites opérations.

6 Circulaire relative aux Ulis n°2015-129 du 21/08/2015

En EPS, il se lance assez volontiers dans l'activité et s'y montre plus expressif et plus épanoui qu'en classe. Il semble beaucoup moins indifférent à ses camarades et communique avec eux.

Difficultés

L'évaluer en début d'année n'a pas été aisé car il m'était difficile de déterminer s'il ne voulait pas s'exprimer ou ne savait vraiment pas répondre à la question. C'est un garçon très inhibé qui s'exprime peu et a un regard fuyant. Il alterne les phases de mobilisation et les phases où il est complètement éteint. Il se renferme quand il sent la moindre difficulté. Il fait régulièrement des pauses au cours de l'activité et manque d'organisation. Il est non-lecteur même si la phonologie et le découpage syllabique s'amorcent. Écrire est très difficile et lui demande une très grande concentration. Il a beaucoup de difficultés à manipuler les outils scolaires (ciseaux, crayon, règle). Il a quelques soucis moteurs qui sont flagrants lors des séances d'EPS.

Obstacles identifiés

Il peut user et abuser du « je ne sais pas » dans les phases collectives, il me semble que c'est une stratégie d'évitement quand il ne se sent pas à l'aise et qu'il n'aime pas être regardé par les autres.

Il n'ose pas se lancer dans les activités qu'il juge plus difficiles, je pense qu'il manque d'assurance en ses capacités.

Réaliser des activités simples du quotidien comme faire ses lacets lui demandent de gros efforts, je suppose une grande fatigabilité de sa part.

Il a du mal à trouver sa place sur le terrain lors d'un sport collectif et à évaluer le temps qui passe, je fais l'hypothèse qu'il a des difficultés spatiales et temporelles et de planification de ses actions.

BEP → Steven a besoin d'une relation de confiance pour oser s'exprimer et communiquer.

→ Steven a besoin de développer ses relations sociales pour trouver sa place dans le groupe.

→ Il a besoin de consolider son sentiment de compétence pour oser se lancer dans des tâches plus complexes.

→ Il a besoin d'un rythme d'apprentissage adapté pour diminuer sa

fatigabilité.

→ Il a besoin d'une planification fonctionnelle pour l'aider à s'organiser et se repérer dans l'espace et dans le temps.

Caroline

Caroline est de la fin d'année 2006. L'école Marie Liétard est la sixième école qu'elle fréquente dans sa scolarité. C'est une enfant qui a connu de nombreux changements et de nombreuses coupures dans sa vie d'écolière et dans sa vie personnelle et qui manque cruellement de repères. Elle est retournée vivre chez sa mère en août 2015 après cinq années passées en famille d'accueil. Elle bénéficie depuis la rentrée d'une prise en charge par le Sessad où elle est suivie de manière hebdomadaire par une psychomotricienne, une éducatrice et une psychologue clinicienne. Elle doit aussi prochainement effectuer un bilan orthophonique.

Sa maman rencontrée à trois reprises en début d'année reconnaît que le retour de Caroline à la maison est assez délicat car elle se montre très colérique et cherche à prendre l'ascendant sur ses frères et sœurs.

Points d'appuis

D'apparence réservée, elle peut se montrer coopérante dans les situations duelles qu'elle affectionne. Elle est capable de raconter une action ressortissant à la vie quotidienne. Elle montre de l'enthousiasme dans les activités artistiques où elle s'applique. La présentation de ses cahiers, l'écriture et les tracés sont soignés.

Difficultés

D'une manière générale, elle manifeste assez peu d'intérêts aux apprentissages (sauf les activités artistiques). Elle alterne les phases d'opposition et les phases où elle souhaite faire plaisir à l'enseignant et peut montrer de la bonne volonté. En début d'année, la conscience phonologique n'est pas encore acquise et la numération n'est pas maîtrisée (hors manipulation et pas au-delà de 6). Elle ne se repère pas dans la semaine. Les lacunes se sont accumulées au fil des années, elle en a conscience et tient régulièrement des propos défaitistes avant la passation d'une évaluation.

Obstacles identifiés

Elle n'est pas particulièrement volontaire pour aller vers les autres et a souvent tendance à se chamailler avec ses camarades, je fais l'hypothèse qu'elle a du mal à trouver sa

place au sein d'un groupe.

Elle s'engage difficilement dans une activité et refuse souvent d'effectuer un retour sur son travail, je suppose qu'elle manque de confiance en elle et qu'elle préfère se replier plutôt que de s'engager et d'essayer un échec.

Elle recherche très souvent l'exclusivité de l'adulte, je présume qu'elle est à la recherche de repères et n'accède pas à toutes les informations nécessaires à une certaine autonomie.

Elle se montre assez passive face aux apprentissages et décroche très rapidement car je suppose qu'elle n'en voit pas les aboutissants.

BEP → Caroline a besoin de développer son sentiment d'appartenance au groupe pour s'épanouir et s'investir dans la classe.

→ Elle a besoin de connaître des situations de réussite pour prendre confiance en elle et persévérer dans une tâche.

→ Elle a besoin d'être soutenue et étayée par l'enseignant pour dépasser son insécurité.

→ Elle a aussi besoin de donner du sens aux apprentissages pour maintenir son niveau d'attention et croire en ses capacités.

Sacha

Sacha, âgé de 8 ans, est arrivé dans l'établissement cette année après un maintien au CP . Il a été suivi pendant deux ans par le maître E et est suivi par une orthophoniste pour des retards de langage oral et une entrée dans la lecture laborieuse.

Il vit avec ses parents et ses quatre frères et sœurs dont il est le cadet. La maman signale qu'il aime sa nouvelle école et qu'il est plus épanoui depuis la rentrée scolaire. C'est un enfant anxieux qui ne comprenait pas pourquoi il devait changer d'école. Pendant les vacances scolaires, il va au centre culturel et nous avons mis en relation la maman avec le PRE (Programme de Réussite Éducative) pour l'inscrire à une activité sportive.

Points d'appuis

Sacha est un garçon souriant et volontaire qui participe et demande la parole régulièrement en classe. Il s'est très vite adapté à l'Ulis école. Il est sociable et communique facilement avec tout le monde.

La conscience phonologique commence à s'établir et quelques mots sont lus en lecture

globale. En mathématiques, il connaît la comptine numérique jusque 15 et sait additionner des petites quantités à l'aide d'un référent. Il fait des efforts et semble désireux de progresser. Il aime beaucoup les activités physiques.

Difficultés

Le langage d'évocation reste difficile et ses phrases ne sont pas toujours syntaxiquement correctes. Il a des soucis de compréhension et peine à faire du sens avec les tâches qui lui sont proposées. Il manque d'autonomie et sollicite régulièrement l'adulte pour comprendre et amorcer les activités car il est vite dépassé et mémorise difficilement les consignes. Il peut vite se décourager et se laisser aller à la dévalorisation : lors des évaluations diagnostiques de début d'année, il m'avait dit « de toute façon je vais pas y arriver » avant même la distribution du travail.

Obstacles identifiés

Il ne comprend pas les consignes simples, je fais l'hypothèse qu'il a un problème de vocabulaire ou un problème pour cibler l'information.

Il ne persévère pas, ne revient pas sur ses activités, je suppose qu'il manque de confiance et n'a pas conscience de ses capacités.

Son attention est fragile et vite parasitée, il se sent très vite perdu quand la situation est nouvelle, je suppose qu'il est vite en surcharge cognitive et qu'il lui faut des repères.

BEP → Sacha a besoin de développer son stock lexical pour mieux comprendre les consignes et s'exprimer clairement.

→ **Il a besoin d'un cadre prévisible pour gagner en autonomie.**

→ **Il a enfin besoin d'être rassuré pour maintenir son niveau d'attention.**

Julien

Julien a suivi un cursus ordinaire jusqu'au CM1 à Marie Liétard avant son entrée en Ulis cette année. On se connaissait déjà car j'ai eu sa sœur pendant deux ans et j'ai fait plusieurs sorties en commun avec la classe dans laquelle il se trouvait. Il dispose d'un suivi orthophonique depuis trois ans avec comme axes principaux un travail sur la syntaxe des phrases et la compréhension.

Il partage la maison familiale avec ses quatre sœurs. Je vois très régulièrement la maman qui est très disponible pour ses enfants mais qui peut difficilement l'aider dans les tâches scolaires car elle ne sait pas lire et écrire.

Points d'appuis

Julien est lecteur et a acquis une solide construction du nombre. Il maîtrise les additions et soustractions posées. Il est à l'écoute de l'enseignant et respecte les règles établies. Il est volontaire et aime montrer ce dont il est capable, il est sensible à sa réussite. Il est apprécié de ses camarades. Il affectionne l'EPS et s'y montre assez à l'aise.

Difficultés

Julien ne met pas de sens sur ce qu'il lit. Il a une grande pauvreté lexicale qui le pénalise dans la compréhension. Il ne prend pas suffisamment le temps de bien comprendre la consigne et a du mal à expliquer ses démarches et n'est pas confiant en ses résultats. Il ne parvient pas à revenir sur un travail erroné. Il ne transfère pas ses connaissances en orthographe et en grammaire lors de ses productions d'écrits. Même s'il est volontaire, il se laisse facilement déstabiliser par la difficulté et peut rester en situation d'attente. Son attention et sa concentration sont assez irrégulières, tout comme sa participation qui fluctue en fonction des matières travaillées.

Obstacles identifiés

C'est un élève très discret, influençable qui n'ose pas s'affirmer vis à vis de ses pairs et qui prend peu d'initiatives, je suppose qu'il est conscient de ses difficultés et qu'il n'a pas suffisamment confiance en lui.

Il a tendance à se précipiter dans une tâche car il est focalisé sur le résultat et pas sur le processus et ne parvient pas à se questionner sur un travail effectué, il est probable qu'il manque de stratégie pour contourner ses difficultés.

Il comprend difficilement les consignes orales comme écrites et ne parvient pas à poursuivre son effort dans la durée, je fais l'hypothèse qu'il ne met pas de sens sur l'enjeu des tâches travaillées.

BEP → Julien a besoin de restaurer son estime de soi pour affirmer ses idées au sein d'un groupe.

→ Il a besoin d'indices précis sur ses erreurs pour développer des stratégies d'apprentissage.

→ Il a besoin d'organiser plus efficacement le traitement des informations pour faciliter la compréhension des consignes.

PARTIE II : ELEMENTS DE CADRAGE THEORIQUE

1) Définition des différents concepts liés à l'estime de soi :

a) l'estime de soi : une définition

L'estime de soi est un concept difficile à cerner précisément car il n'existe pas vraiment de consensus. « *C'est un phénomène discret, impalpable, complexe, dont nous n'avons pas toujours conscience* »⁷. Selon le courant théorique, le modèle est dit unidimensionnel ou multidimensionnel. Les deux approches incluent une notion d'estime de soi globale. Dans la structure unidimensionnelle, la perception de soi reposerait sur un seul facteur qui régirait et dominerait les autres (cf Coopersmith, 1967 ; Piers, 1969 ; Marx et Winne, 1978)⁸. La structure multidimensionnelle, quant à elle, perçoit la perception de soi comme une entité à multiples facettes (par exemple, l'estime de soi sociale, physique, scolaire...) qui peuvent être changeables et dépendantes selon le contexte (cf Harter, 1982, 1983 ; Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Caretta, 1987)⁹.

Le concept a été très largement étudié par les psychologues et les professionnels de l'éducation et on le trouve d'ailleurs exprimé sous différentes formes.

Pour certains auteurs, comme Pajares et Schunk (2005), le terme « concept de soi » pourrait s'utiliser au même titre que celui d'« estime de soi » pour traduire le jugement global qu'un individu a de lui-même. Pour d'autres comme Marsh (1990), Galland et Grégoire (2000), le concept de soi combine des aspects cognitifs et descriptifs d'une part et des aspects évaluatifs et affectifs d'autre part. Martinot (1995), quant à elle, distingue ce qui relève des aspects cognitifs et descriptifs et qu'elle définit comme le concept de soi, et ce qui relève des aspects évaluatifs et affectifs qu'elle détermine comme étant l'estime de soi. L'estime de soi correspondrait alors à la dimension affective des représentations de soi alors que le concept de soi serait davantage considéré comme la dimension plus cognitive de l'identité personnelle¹⁰.

L'efficacité personnelle perçue est aussi utilisée parfois de manière interchangeable avec

7 C.André et F.Lelord (2001), *L'estime de soi. S'avoir pour mieux vivre avec les autres*, Odile Jacob, p 11.

8 M.Fortes (2003), *La dynamique de l'estime de soi et de soi physique. Un regard nouveau sur la variabilité et le fonctionnement des modèles hiérarchiques*, thèse de doctorat, Montpellier 1.

9 P.Bressoux et P.Pansu (2005), *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Puf, Education et formation.

10 N.Oubrayerie-Roussel et E.Bardou (2015), *100 idées pour comprendre et préserver l'estime de soi*, Tom pousse, p 16.

l'estime de soi. Pour Bandura¹¹, « *l'efficacité personnelle perçue concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles, tandis que l'estime de soi concerne les évaluations de sa valeur personnelle.* » Autrement dit, le sentiment d'efficacité personnelle est un jugement de capacité (aptitude à réussir certaines actions), alors que l'estime de soi est un jugement de valeur de soi. Il est donc tout à fait possible qu'une personne ait une estime de soi plutôt faible et un sentiment d'efficacité élevé.

Autre confusion fréquente, celle de « confiance en soi » et d'« estime de soi ». La confiance en soi découle de l'amour de soi et de la vision de soi, donc de l'estime de soi. C'est la mise en acte¹² de l'estime de soi. Cela se traduit par l'assurance qu'un élève dispose de ses propres compétences. Steven, notamment, a régulièrement du mal à se lancer dans une nouvelle activité sportive car il pense qu'il va échouer. Lui redonner confiance passera par une reconnaissance de ses échecs comme une conséquence possible mais non irrémédiable et inhérente à toute nouvelle situation d'apprentissage.

Certains auteurs restent très prudents avec le terme d'« estime de soi » dans le cadre scolaire et préfèrent parler de « sentiment de compétence » pour répondre aux difficultés des élèves. Le sentiment de compétence se définit comme « *le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter* »¹³.

Maintenant que nous avons vu les principaux concepts qui s'apparentaient à l'estime de soi, quelle définition lui attribuer ?

William James (1890) et Horton Cooley (1902) sont les premiers théoriciens à avoir réellement travaillé sur ce thème. Pour le premier, l'estime de soi est le rapport entre le succès et les prétentions tandis que pour le second, c'est un « miroir social », d'où l'importance du regard d'autrui pour soi.

Pour Isabelle Duhalde¹⁴ deux registres s'imbriquent et se nourrissent mutuellement : celui du sentiment d'être compétent (domaine de l'action) et celui du sentiment de sa

11 A. Bandura (1997), *Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle*, Ouvertures Psychologiques, De boeck, p 24.

12 I. Duhalde, formatrice ASH, ESPE de Villeneuve-d'Ascq, année 2015-2016, « Les aspects conatifs dans les apprentissages ».

13 C. Desombre, J.J. Carpentier, E. Vincent, J. Sansen, C. Maiffret, C. Ryckebusch (2^e trimestre 2013), *Identifier des besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action*, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°62.

14 I. Duhalde, idem.

valeur personnelle (domaine de la relation). Le mode de l'école donne souvent de la valeur uniquement par les compétences, le sentiment de compétence prime donc sur le sentiment de valeur personnelle. Mes élèves, et plus particulièrement ceux qui font leur entrée en Ulis école, manquent d'un sentiment de valeur à cause de leurs compétences qui ont été malmenées. Dans leur ouvrage, André et Lelord, avancent que l'estime de soi repose sur trois « ingrédients »¹⁵ : la confiance en soi (se sentir capable ou non d'agir), la vision de soi (regard que nous portons sur nous-mêmes) et l'amour de soi (se respecter en toutes conditions). Ces trois composantes s'alimentent les unes les autres conditionnent une estime de soi harmonieuse.

Pour clore cette sous-partie, reprenons la citation de Germain Duclos qui dit que « développer l'estime de soi, c'est permettre à l'enfant de réaliser ce qu'il y a de meilleur en lui »¹⁶.

b) apprécier l'estime de soi

Juger qu'un enfant a une bonne ou faible estime de soi n'est pas facile car elle est l'objet de fluctuations, et le jeune enfant est souvent sensible aux jugements des autres (pairs, enseignant, parents) et ainsi l'estime de soi n'est pas toujours établie de manière très stable. Les recherches menées par Susan Harter indiquent que ce n'est pas avant l'âge de 7 ou 8 ans que les enfants parviennent à une évaluation globale d'eux-mêmes. Il existe plusieurs tests permettant d'évaluer l'estime de soi d'un individu comme l'échelle de Rosenberg traduite en français par Olivier Chambon mais davantage utilisée par les psychologues.

Le SPPC (Self perception profile for children) de Harter (1985) et l'Etes (Echelle toulousaine d'estime de soi), élaborée par Oubrayrie (1997) sont également des instruments permettant d'appréhender un indice d'estime de soi à l'aide de questionnaires se déclinant en plusieurs domaines spécifiques débouchant sur un score global et des sous-scores. Les travaux effectués à partir de ces études (Bressoux et Pansu, 2004 ; Lee-Nowacki, 2002) montrent que « les enfants tout-venant montrent une estime de Soi globale plus élevée que les enfants déficients intellectuels, mais la différence ne s'est pas révélée significative »¹⁷. A cela, plusieurs explications sont

15 C.André et F.Lelord (2001), op cit, p 14.

16 G.Duclos (2000), *L'estime de soi, un passeport pour la vie*, Editions Hôpital Sainte-Justine, Montréal.

17 S.Lee-Nowacki (2002), L'estime de soi chez l'enfant déficient intellectuel, *Psychologie & Education*, n°48, p 15.

avancées, Aublé (1991) pense que l'élève déficient établit une forme de défense vis-à-vis du sentiment d'échec profond pour maintenir une estime de soi. Marsh (1987), fait l'hypothèse du *Big Fish Little Pond Effect*¹⁸ (effet du gros poisson dans une petite mare), c'est-à-dire que l'élève compare ses performances aux autres élèves de la classe. S'il est dans une classe faible, il a une perception de compétence scolaire plus haute que s'il se trouve dans une classe forte. Pour ma part, je suis assez d'accord avec cette hypothèse. Les élèves qui sont avec moi pour la troisième année donnent le sentiment d'être plus confiants que ceux pour qui c'est leur première année. Je n'ai fait passer aucun test à mes élèves pour plusieurs raisons. Tout d'abord, leur âge oscille entre 8 et 11 ans, ils n'ont donc pas la même maturité pour répondre à des questions portant sur le physique ou le futur par exemple. Ensuite, je craignais que les questions ne soient pas toutes très bien comprises même en les reformulant. Enfin, je redoutais que les élèves mettent une réponse qui leur donnerait l'impression de répondre davantage aux attentes de leur enseignant qu'à leur sentiment profond.. Pour ces raisons, les résultats auraient pu être biaisés et donc peu significatifs. J'ai préféré opter pour des évaluations et des observations (cf annexes n°4,5 et 6) pour apprécier leur estime de soi et son évolution au cours de l'année.

2) L'influence de l'EPS...

a) ...sur l'estime de soi : une source de plaisir et de gratification pour construire un sentiment de compétence.

Annie Langlois¹⁹ soutient la thèse que les activités d'expression où l'enfant se donne à voir permettra aux élèves de construire un « *narcissisme secondaire* »²⁰ pour pallier au narcissisme défaillant de beaucoup d'élèves qui arrivent à l'école. Elle défend aussi l'idée que les élèves doivent pouvoir s'exprimer et être entendus pour ne pas se réfugier dans la violence, la fuite ou l'inhibition. En tant qu'enseignant, je me suis demandé quelles activités il était possible de mettre en place pour améliorer l'estime de soi de mes nouveaux élèves. L'EPS me semble être une activité de contournement

18 G. Joët, C. Nurra, P. Bressoux et P. Pansu (2007), Le jugement scolaire : un déterminant des croyances sur soi des élèves, *Psychologie & Education*, pp23-40.

19 Maître de conférences en sciences de l'éducation.

20 Annie Langlois (2ème trimestre 2002), Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre. *La nouvelle revue de l'AIS*, n°18, p 51.

particulièrement favorable pour permettre à l'élève de reprendre du plaisir à l'école, que celle-ci ne soit pas vue uniquement comme un lieu d'échec ou de souffrance. Il est indispensable pour cela d'accorder un rôle prédominant à l'environnement dans lequel il va évoluer.

→ entretenir un contexte sécurisant : l'élève doit se sentir en sécurité sur plusieurs plans, le plan physique, le plan émotionnel, le plan relationnel et le plan cognitif. Les activités doivent être adaptées selon le profil des enfants, il doit aussi oser se montrer devant les autres. L'organisation matérielle doit être rigoureuse et les consignes très claires. Des supports comme la vidéo ou les photos sont un moyen de les aider. L'espace de travail doit être propice à leur investissement : aides, encouragements, valorisations et se montrer vigilant lors de la constitution d'équipes pour éviter les situations de rejet.

→ prendre en compte les BEP des élèves : les BEP me permettent d'aiguiller la préparation de mes séances et de veiller à les placer chacun dans les meilleures dispositions. Je dois prendre en compte les modalités d'investissement et d'acquisition des élèves.

→ donner du sens aux activités proposées : cela conditionnera leur investissement et leur réussite. Leur faire découvrir de nouvelles pratiques (hockey, lutte, activités du cirque), les engager dans un projet (cross, défis coopératifs) ou relier l'activité avec des expériences de la vie quotidienne (Caroline va souvent au centre aéré et est souvent amenée à aller à la piscine. Elle ne sait pas nager et semble avoir honte de l'avouer. Le cycle de natation a été pour elle une chance de ne pas revivre ces situations douloureuses) sont des moyens de les intéresser.

→ responsabiliser l'élève : une activité physique et sportive peut comporter des risques. Lors du cycle de pratiques de combat sans violence, les élèves devaient respecter les *règles d'or* pour ne pas blesser un camarade. Les élèves sont amenés aussi à faire l'expérience de rôles divers comme arbitre, observateur, responsable de la sécurité... La responsabilisation induit que l'enfant est maître de ses actes et lui donne une identité propre.

Pour que cette discipline joue un rôle sur l'estime de soi des élèves, il est nécessaire que ceux-ci se construisent un sentiment de compétence en EPS. Hélène Le

Nost, conseillère pédagogique en EPS, dit que « *le sentiment de compétence se développe graduellement au fil de ce que peut réussir l'élève et le met en confiance en le rendant fier de sa valeur personnelle, ce qui l'engage à persévérer dans ses activités d'apprentissage.* »²¹

Il est important que l'élève prenne conscience de sa façon d'apprendre et de réussir, qu'il soit associé au processus d'apprentissage. On peut user des feed-back pour les questionner sur leur ressenti, les interroger sur la pertinence de leur procédure et les confronter avec celles de ses camarades. Les évaluations formatives permettent un premier bilan et une remise en question des stratégies adoptées. Pour cela, l'élève doit apprendre à considérer ses erreurs comme une étape faisant partie du processus d'apprentissage. L'enseignant est là pour dédramatiser les erreurs et « *questionner l'échec comme un tremplin éveillant un désir d'aller plus loin* »²².

b) ... sur le travail de groupe : un vecteur de la coopération

Le climat de classe doit être serein pour favoriser la mise en confiance des élèves en difficultés ou les plus vulnérables. Le support d'une activité EPS est l'occasion de confronter les élèves les uns aux autres, créer des liens entre eux et faire éclore la coopération. Sylvain Connac définit la coopération comme « *une situation d'échange où des individus ont la possibilité de s'entraider par et dans la rencontre éducative. Elle tend à permettre des apprentissages à celui qui bénéficie des informations mais également à celui qui les délivre par un processus de mobilisation / réadaptation de ses connaissances* »²³. Autrement dit, les élèves échangent leurs savoirs-faire, ce qui leur permet dans le même temps de développer des attitudes métacognitives. Elle permet à l'enseignant une mise en retrait même si cela est pensé en amont.

L'enseignant doit aussi choisir des outils pédagogiques qui favoriseront la coopération. Les activités proposées n'étaient pas différentes de celles incluses dans les programmes scolaires mais des variations méthodologiques ont été introduites pour atteindre les objectifs fixés. Par exemple, donner à un élève le rôle de capitaine dans une équipe et ce capitaine changeait à la fin de chaque partie. Il était chargé de gérer la feuille de

21 Le Nost H, *Pratiquer les sports de combat en Segpa et développer l'estime de soi*, mémoire, Rennes, p2.

22 Le Nost H, op cit, p 3.

23 S. Connac (2010), *Apprendre avec les pédagogies coopératives, Démarches et outils pour l'école*, pédagogies, esf éditeur, glossaire.

résultats, de décider l'ordre de passage de tous ses équipiers et de juger quel équipier jouerait le rôle de joker. A la fin ou en début de séances, un retour réflexif s'effectue grâce à des photos ou vidéos pour favoriser la verbalisation des actions. En début d'année, des petits jeux coopératifs où il n'y avait pas systématiquement un gagnant à la fin ont permis à tous d'y participer sans crainte.

Créer une interdépendance positive en adaptant les règles suscite aussi la coopération puisque chaque membre de l'équipe est « utile » et permet au collectif de progresser. La coopération, plutôt que la compétition, facilite donc les aspects de la motivation. Les démarches de coopération permettent aux élèves « *d'investir des espaces de liberté* »²⁴ en développant ainsi la communication, les interactions et en favorisant les initiatives. Par conséquent, elles agissent sur la confiance en soi et la valorisation de soi en aidant l'élève à se sentir reconnu dans son identité par ses pairs. Elles poussent à un investissement personnel au service de la collectivité.

c) ...sur le développement de l'autonomie et de l'initiative

L'EPS participe à l'acquisition de nombreuses compétences du socle commun de connaissances et de compétences mais plus particulièrement encore à la compétence 7, l'autonomie et l'initiative. L'autonomie est « *aussi une condition de la réussite scolaire* »²⁵ et l'esprit d'initiative, à travers un projet par exemple, « *valorise l'implication de l'élève* »²⁶. L'autonomie scolaire n'est pas innée, elle se construit et tous les élèves sont en mesure de devenir autonomes à condition de mettre en place des pratiques d'enseignement adéquates. Nous pouvons considérer qu'un élève est autonome lorsqu'il semble « *en mesure d'autoréguler son activité cognitive, son état motivationnel et émotionnel et que son comportement initie personnellement des actions en vue d'acquérir de nouvelles connaissances plutôt que de s'appuyer sur le contrôle et les interventions de leur enseignant* »²⁷. L'enfant doit comprendre le sens de l'activité, pour l'aider l'enseignant doit l'accompagner et lui proposer des choix organisationnels qui lui permettront de réaliser des contrôles et l'aideront à élaborer des raisonnements personnels. Il faut pour cela que l'enfant puisse (et accepte) de se tromper et

24 S. Connac, op cit, p13.

25 Décret n°2006-830 du 11/07/2006, *Socle commun de connaissances et de compétences*.

26 Idem

27 S.Cèbe et G.Pelgrims (2007), *Apprends-moi à être autonome !, Psychologie & Education*, p69.

matérialiser ses progrès par des indicateurs de réussite observables. Mais son engagement dépend avant tout de l'intérêt qu'il accorde à l'apprentissage. Deci et Ryan²⁸ (2002), dans leur théorie de l'autodétermination, avancent qu'une motivation « autodéterminée » est choisie et réalisée spontanément et, par conséquent, qu'elle entraîne une augmentation du besoin de compétence, d'autonomie et de proximité sociale. S'attacher à encourager une motivation « autodéterminée » consiste à adopter une attitude positive, relativement flexible et explicative où l'activité d'apprentissage revêt plus d'importance que les résultats. Laisser des choix aux élèves et les encourager à prendre des initiatives ne sous-entend pas un certain laxisme mais au contraire, fixer un cadre avec des limites bien définies ainsi que des adaptations pour leur donner cette possibilité. Cela nécessite donc un effort didactique et une évolution dans la complexification des tâches demandées.

3) Les impacts de l'estime de soi sur les apprentissages

a) estime de soi et réussite scolaire

Le niveau d'estime de soi des élèves engendre des attitudes différentes face aux apprentissages. Plus un enfant s'estime positivement, plus il sera concerné par les savoirs. Oubrayrie et Bardou affirment que pour « *apprendre, il faut être pleinement assuré de sa capacité à apprendre* »²⁹. L'élève a donc besoin de s'engager psychologiquement. Emmanuelle Yanni est sur la même ligne et précise que l'acte d'apprendre provoque un « *remaniement cognitif et psychique* »³⁰. L'enfant en situation de handicap est souvent fragilisé par son vécu qui a pu laisser un certain malaise. Ainsi, pour éviter de le réactiver, il crée un obstacle et peut ainsi attribuer son manque de réussite à un manque d'efforts. Surtout, celui qui a une basse estime de lui est engagé dans une spirale négative. Nous pouvons nous appuyer ici sur les boucles de la haute estime de soi et de la basse estime de soi (cf annexes 7) de André et Lelord³¹. Ces auteurs nous expliquent qu'un individu qui a une basse estime de soi ose peu s'engager. Dans ses quelques actions entreprises, s'il est en réussite, ça induit chez lui des doutes ;

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

29 N.Oubrayrie-Roussel et E.Bardou (2015), op cit, p 134.

30 E.Yanni (2001), *Comprendre et aider les élèves en échec, L'instant d'apprendre*, esf éditeur, p 36.

31 C.André et F.Lelord (2001), op cit, p 256.

s'il est en échec, ça confirme son idée et il se dévalorise encore davantage. A l'inverse, si l'enfant a une conception positive de lui, il persévère devant les épreuves et augmente ses probabilités de réussite. C'est pourquoi il est nécessaire de susciter de nouveau chez l'élève le désir d'apprendre car il est un véritable moteur des apprentissages.

Apprendre ne relève donc pas du simple processus cognitif et les dimensions conatives jouent une part importante également. Si en EPS, l'enfant parvient à prendre confiance en lui et à se livrer dans l'activité, il peut alors le transférer dans d'autres domaines scolaires car il y aura maintenant des exemples vécus et éprouvés de réussite. Certes, s'impliquer dans une activité physique ne permettra pas de résoudre les lacunes accumulées dans des disciplines telles que le français et les mathématiques mais elle l'aidera néanmoins à alléger les émotions désagréables. Vivre des situations plus valorisantes dans le cadre scolaire peut les aider à « *développer un nouveau schéma de Soi* »³².

b) le rôle de l'enseignant

L'attitude de l'enseignant à l'égard de ses élèves influence l'image qu'ils se font d'eux. La confiance en soi peut être altérée si l'enfant ne ressent pas le soutien et l'étayage du maître. L'enseignant peut constituer une figure d'attachement, qui sert de base de sécurité mais qui exerce aussi la loi, d'où une sorte de bipolarité. Les enfants en situation de handicap ont des difficultés à concevoir ce qu'ils pensent³³ et l'implication de l'enseignant instaure une relation d'empathie et nourrit leur motivation au profit des apprentissages. On peut parler ici d'un système motivationnel de *caregiving* (Bowlby, 1988) qui est une manière de s'occuper d'un être vulnérable³⁴. Rosenthal et Jacobson ont introduit la notion de « *prophéties autoréalisatrices* » pour montrer que les attentes des enseignants envers leurs élèves pouvaient influencer leur réussite scolaire, c'est l'effet Pygmalion. Les deux auteurs ont réalisé une étude et en arrivent à la conclusion que l'enseignant peut contribuer à « *l'apprentissage de l'enfant en modifiant la conception qu'il avait de lui-même, la confiance en ses propres possibilités, ses motivations, sa manière d'apprendre et ses attitudes.* »³⁵ Le jugement que porte l'enseignant sur ses

32 N.Oubrayrie-Roussel et E.Bardou (2015), op cit, p 31.

33 I. Duhalde, idem.

34 A-S Barbey-Mintz (avril 2015), L'attachement à l'école primaire, *Enfance & psy*, n°66.

35 R. Rosenthal et L. Jacobson (1978), *Pygmalion à l'école*, 4ème édition, Casterman, collection E3, p 253.

élèves influencerait donc leur perception de soi dans le domaine scolaire. Les élèves dont j'ai la charge sont, il est vrai, encore très jeunes, et je sens chez eux l'envie de me faire plaisir et la crainte de perdre mon estime. Comme illustration, Caroline rechigne parfois à se mettre au travail ou ne semble pas donner son maximum, ce qui lui attire des réflexions de ma part. Après quelques instants, le temps sans doute de digérer les remarques, elle est plus volontaire et va même jusqu'à demander la parole pour me montrer qu'elle est bien là et que je peux compter sur elle.

David Trouilloud³⁶ s'est intéressé également à l'effet Pygmalion mais dans le contexte sportif. Il a notamment étudié le rôle joué par l'enseignant sur la motivation, l'estime de soi et les comportements d'un pratiquant sportif. Il a confirmé que les attentes de l'enseignant impactaient le degré de motivation des élèves et donc leurs performances.

Bressoux et Pansu vont même plus loin en précisant que « *le jugement scolaire ne se limite pas à la perception scolaire de soi. D'autres dimensions du soi, la perception de compétence sociale et la perception de conduite sont affectées par le jugement que l'enseignant porte sur la valeur scolaire des élèves.* »³⁷ Et ils en concluent que la manière dont « *l'enfant est jugé joue un rôle essentiel dans la construction de son estime de soi* »³⁸. Ce qui nous donne une position importante au sein de la classe mais surtout une responsabilité énorme car notre attitude et ce qu'on laisse transparaître peut avoir des incidences positives comme négatives. En effet, le jugement que l'on porte est à double tranchant, il peut être bénéfique mais aussi dommageable au cas où les préjugés de l'enseignant seraient perçus par l'élève comme négatifs.

Nous devons nous questionner sur la manière dont l'enfant va vivre les émotions générées par notre pratique. De plus, chacun a une réaction qui est lui est singulière mais qu'il nous faut tenter de décoder. C'est pour cela qu'il est indispensable de bien connaître nos élèves pour cibler leurs besoins et leur donner la possibilité de s'engager sereinement dans les apprentissages.

36 D.Trouilloud (2002), « L'effet Pygmalion en éducation physique et sportive. Réalité, processus médiateurs et variables modératrices de l'influence des attentes de l'enseignant sur la motivation et la performance des élèves. », thèse de doctorat, Grenoble.

37 P.Bressoux et P.Pansu (2005), op cit, p 156.

38 P.Bressoux et P.Pansu (2005), op cit, p 163.

PARTIE III : DESCRIPTION DE L'ACTION

1) Présentation du cadre de travail

L'un des principaux rôles de l'enseignant spécialisé est de mettre en place des moyens pour apporter des réponses aux besoins que nous avons identifiés chez nos élèves. Mon hypothèse de départ insiste sur l'influence que peut avoir l'EPS sur les dispositions des élèves pour les apprentissages. Les inclusions sont nombreuses et les temps de regroupement au complet sont rares. Si chacun de mes élèves est inclus une fois par semaine dans sa classe d'âge en EPS, j'ai aussi tenu à proposer une séance où tous les élèves de l'Ulis puissent se retrouver pour « éviter l'écueil de l'émiettement, du morcellement et assurer une indispensable cohésion de groupe »³⁹.

Dans cette partie, je vais essentiellement m'appuyer sur deux cycles d'EPS que j'ai pu mener en cette année entrecoupée par la période de formation. Il s'agit des cycles des « jeux de lutte » et des « activités du cirque ». Un cycle de « jeux collectifs » avait été effectué en début d'année et m'a principalement servi de points d'appui pour construire mes apprentissages suivants. En effet, la qualité des observations au départ détermine la pertinence des adaptations mises en place.

Mon cycle de lutte s'est déroulé en novembre-décembre, soit 7 séances. Je faisais alterner au sein de la séance des situations duelles et des oppositions par équipe. Celui du cirque a débuté fin janvier et s'est terminé fin mars, soit 8 séances. Trois familles étaient abordées : la jonglerie avec un matériel varié (anneaux, foulards, balles, massues, assiettes chinoises), l'équilibre avec un travail sur une poutre en mousse et l'acrobatie où il était demandé de réaliser des figures acrobatiques en duo pour commencer puis en trio et en quatuor.

Quelque que soit le cycle d'apprentissage, les séances suivent toujours le même schéma pour proposer aux élèves un cadre stable, permanent qui les rassure et les aide à penser :

- un temps de mise en route collectif où on se replonge dans notre cycle d'EPS et où les attentes de la séance et l'évolution dans la séquence sont évoquées. Des photos et des vidéos sont utilisées. Anticiper le contenu de la séance permet aux

39 R.Casanova (1991), *La classe spécialisée. Une classe ordinaire*, esf éditeur, collection Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris, p 16.

élèves d'appréhender plus facilement les apprentissages et crée une sécurité affective. Ce temps d'anticipation permet aussi d'aborder le changement de cadre spatial plus aisément.

- un échauffement qui fait appel à des actions globales de déplacement et à des actions élémentaires plus spécifiques en fonction de l'activité proposée.
- le corps de la séance où se déroulent les exercices progressifs et adaptés à la progression établie au regard des objectifs poursuivis.
- un retour au calme avec quelques exercices basiques d'étirement et un bilan de la séance avec quelques points d'observation et de réflexion qui peuvent porter notamment sur leurs impressions et les façons de progresser.

Ces deux activités permettent de construire les compétences disciplinaires des programmes de l'EPS suivantes : « *S'affronter individuellement ou collectivement* » (jeux de lutte) et « *Concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive* »⁴⁰(activités du cirque). Elles sont très différentes mais permettent toutes deux de solliciter des ressources sur le plan affectif et social, sur le plan moteur et sur les plans informationnel et cognitif et sont portées vers un même objectif qui est celui de mon projet de classe de cette année : la valorisation et la mise en confiance par l'EPS.

J'ai pensé que ces activités, qui comprenaient toutes les deux des risques corporels, étaient porteuses pour l'enseignement de la coopération, de l'autonomie et des initiatives car elles supposaient la prise de conscience de la nécessité d'une stratégie collective et d'un engagement lucide dans l'action pour éviter toute blessure. Elles constituent aussi un support d'expression propice pour donner l'occasion de travailler sur les types d'aides à apporter à leurs BEP.

2) Situations pour répondre aux BEP

a) pour favoriser la coopération

Il a tout d'abord fallu penser à la formation des binômes et des équipes pour encourager les échanges. J'ai évité le critère des affinités personnelles mais aussi celui où l'inimitié était trop grande. Il fallait éviter que Caroline se chamaille avec ses camarades et sorte de l'activité. Dans un premier temps, j'ai fait en sorte qu'elle soit avec

40 BO hors-série n°3 du 19 juin 2008, *Programmes de l'école élémentaire*.

un élève qui n'aime pas les conflits et toujours très enthousiaste dans l'espoir qu'il parvienne à faire partager sa bonne humeur et son plaisir de pratiquer des activités peu courantes. Steven, toujours très renfermé, a été placé avec un élève plus âgé et très calme, qui présentait quelques similitudes avec lui lorsqu'il est arrivé en Ulis l'an passé et qui est maintenant, beaucoup plus épanoui et capable de reformuler les consignes en adaptant son discours à la personne en face de lui. J'ai mis en place cette association pour **répondre au besoin de Steven d'établir une relation de confiance pour oser s'exprimer et communiquer** car il savait que son camarade était assez prévenant à son égard. Ici, ce dernier a pu servir de personne ressource et favoriser l'apprentissage vicariant⁴¹. J'ai donc, dans un premier temps, pensé la coopération comme une entraide pour faciliter les interactions sociales et la prise de repères.

Pour amener les élèves à échanger entre eux, je laissais, lors des oppositions d'équipe en lutte un temps de concertation avant et après l'opposition pour élaborer des stratégies et se rendre compte de leur efficacité ou non. Durant ces moments, je sollicitais Julien pour qu'il se fasse entendre, qu'il apporte sa contribution pour **répondre à son besoin d'affirmer ses idées au sein d'un groupe**. Ce temps était assez bruyant, surtout avec l'énerverment relatif à l'opposition, et les éclats de rire nombreux mais c'était aussi une occasion de dépasser sa timidité naturelle, de se lâcher et de partager des bons moments avec ses camarades. Mais coopérer ne signifie pas juste de bien s'entendre avec ses pairs, ce doit être une interaction, un désir d'agir ensemble, où chacun prend part à l'aboutissement d'un objectif commun. Lorsque j'ai réfléchi à ma séquence sur les activités du cirque, je n'avais pas au préalable l'intention de proposer un atelier d'acroport mais c'est en me penchant sur le **besoin de développer un sentiment d'appartenance de Caroline** et celui **de Steven de développer ses relations sociales** que m'est venue l'idée de l'ajouter. En effet, ils doivent ici se partager les rôles de pareur, porteur et voltigeur, ce qui donne à chacun une importance indispensable aux autres et renforce les liens. Ici, les progrès dépendent de la confiance mutuelle, de la coopération affective. Steven et Caroline ont pu éprouver et intégrer l'idée qu'ils appartenaient à un groupe et ça a donné l'envie à cette dernière, qui se sent souvent rejetée, de persévérer

41 L'apprentissage vicariant a été étudié par Albert Bandura, déjà cité précédemment et signifie que l'enfant peut apprendre « en regardant faire et en écoutant ceux qui savent faire ou encore, par extension, en analysant la production de ceux qui savent faire ».

car rien n'est possible sans la contribution d'un des membres.

b) pour encourager l'autonomie et l'initiative :

Comme mon but était de rendre les élèves plus autonomes, il me fallait tout d'abord penser ma façon de transmettre les consignes car la compréhension est une grosse difficulté chez Steven, Julien, Caroline et Sacha.

Sacha a un stock lexical très pauvre, il rate donc des informations. Julien, lui, ne réalise pas ce qu'on lui demande alors que Caroline et Steven décrochent dès que la consigne comprend plusieurs tâches. Au départ, je passais mes consignes à l'oral en essayant d'être clair et faisais ensuite reformuler, par Sacha notamment, mais cela s'avérait insuffisant et je perdais l'attention de Caroline. J'ai donc décidé de m'appuyer sur la vidéo et la photo. J'ai réussi à trouver des vidéos sur internet où des enfants effectuaient les oppositions en jeux de lutte que j'allais proposer aux élèves. Cela a permis à Julien d'avoir une meilleure représentation mentale de ce qu'il allait devoir réaliser et a **répondu à son besoin d'organiser plus efficacement le traitement des informations pour faciliter la compréhension des consignes**. Je me servais de lui souvent pour faire une démonstration en situation réelle par la suite. Comme cela semblait assez efficace, j'ai demandé, lors de la séance de familiarisation en cirque, lorsque les élèves découvraient et manipulaient le matériel librement, à quelques élèves de réaliser des parcours et des petits exercices que j'ai pu filmer ou photographier pour les réutiliser comme modèles lors des séances suivantes. Ces supports prenaient encore plus de sens car il s'agissait de leurs camarades dans notre salle de sport. J'avais agrandi et plastifié quelques photos qui servaient ensuite de rappel dans la salle. Sacha utilisait beaucoup ce référent, j'ai pu en profiter pour travailler le langage d'évocation en lui demandant de décrire avec ses mots le travail demandé. Ces documents servaient également d'appui à Julien qui pouvait voir par lui-même si ce qu'il réalisait correspondait à la photo. Ces photos permettaient également aux élèves d'installer le matériel. Activité très intéressante car elle voyait Caroline s'investir et aidait Steven à mieux se représenter les différents espaces correspondants à ceux dans lesquels il allait évoluer ensuite, **répondant bien ainsi à son besoin d'une planification fonctionnelle pour l'aider à s'organiser et se repérer dans l'espace**.

J'ai utilisé aussi des schémas pour les différents ateliers du cirque avec une

progressivité, je souhaitais qu'ils conscientisent les étapes nécessaires pour parvenir à jongler ou à tenter des figures acrobatiques à plusieurs tout en leur laissant faire des choix. Cela évitait ainsi que Sacha m'interpelle systématiquement pour me demander ce qu'il devait faire et répondait à son besoin d'un cadre prévisible pour gagner en autonomie. En cirque, l'ensemble des séances a été pensé comme un tout cohérent pour que chaque élève, à partir de ses capacités, organise sa démarche selon un niveau de difficulté qu'il choisit. Julien, par exemple, se sentait à l'aise avec les balles de jongle, il a pu alors passer aux foulards beaucoup plus difficiles à contrôler et maintenir son envie de continuer l'activité sans que j'intervienne. Ce séquençage des activités ainsi que l'explicitation fine des procédures d'action permettaient un « *allègement du coût cognitif* »⁴² et les gardaient impliqués et concentrés sur leur tâche.

Entretenir un climat motivationnel était justement une des clés pour la recherche de leur autonomie et de leur engagement. J'ai privilégié un « *climat de maîtrise* »⁴³ dans le sens où mes interventions étaient orientées vers l'apprentissage et la valorisation des efforts. Je ne souhaitais plus entendre les affirmations du début d'année de Caroline qui m'avait dit d'un ton très naturel « là, j'en ai marre, j'arrête » ou de Steven « cette activité là, je ne fais pas ». Pour éviter cet embarras, j'ai mis à leur disposition en jeux de lutte un joker qui leur donnait la possibilité de ne pas participer à une opposition qui ne leur plaisait pas, en contrepartie, ils devaient participer à toutes les autres sans rechigner, c'était un contrat implicite entre nous. Et finalement, seul Steven a utilisé à deux reprises son joker en lutte et c'était en fin de séance car il se disait « épuisé ». Le climat motivationnel était aussi entretenu par des espaces et des temps très codifiés. Par exemple, en cirque, tout était planifié, les ateliers étaient bien délimités par des plots de couleur et leur rotation s'effectuait à des temps précis, matérialisée par une musique de cirque. La musique n'étant pas très forte, Sacha était chargé de me prévenir lorsqu'elle était finie. Les séances étaient très ritualisées. Ce cadre structuré visait à les rassurer et à leur donner des habitudes de travail, réduisant un peu mes interventions et mon guidage et permettait de **répondre au besoin d'autonomie de Sacha**. L'autonomie de l'élève est en lien avec ma capacité aussi à me détacher et m'éloigner. J'ai réduit « *ma part*

42 T.Bourgoin, X.Chigot, F.Guyard-Bouteiller, S.Sentz (2014), *Handicaps et activité physique*, éditions EPS, p 31.

43 P.Sarrazin, D.Tessier et D.Trouilloud (2006), *op cit*, p 151.

d'intervention pour libérer des espaces qui deviendront des terrains d'expérience pour les enfants »⁴⁴. **Une attitude bienveillante à son égard était également primordiale dans le but de répondre à son besoin d'être rassuré.**

Pour les amener à effectuer un retour réflexif et leur montrer leurs progrès de manière significative, j'ai mis en place un code couleur quand c'était possible (cf annexe n°3). Ainsi quand les élèves m'énonçaient leurs résultats, c'était moins stigmatisant pour Caroline et Steven qui étaient les moins en réussite de m'annoncer une couleur plutôt qu'un classement. Ce code couleur permettait aussi de donner des petits défis et d'augmenter leur implication. Avant la séance, il m'arrivait de préciser à l'un ou à l'autre que son objectif du jour était d'aller jusqu'à telle ou telle couleur. Lorsque cet objectif était atteint, l'élève pouvait se rendre compte grâce aux couleurs de ses progrès par rapport à l'évaluation diagnostique. Je leur donnais des feedbacks positifs et significatifs pour les aider à cerner leur évolution dans l'apprentissage, **ce dont avait particulièrement besoin Caroline pour répondre à son besoin de connaître des situations de réussite pour persévérer dans les exercices.**

J'ai donc utilisé différentes variables didactiques relatives à l'espace, au temps, à la relation à l'autre, à la compréhension des consignes dans le but d'aider mes quatre élèves à isoler les informations pertinentes seuls et à se construire des repères susceptibles d'agir sur leur estime de soi.

3) Influence sur leur estime de soi

Pour analyser les évolutions depuis le début d'année, je me suis appuyé sur différents modes d'observation. J'ai utilisé le verbal en écoutant leurs remarques spontanées et leurs réponses aux questions du type « Est-ce que l'activité te plaît ?, Arrives-tu à bien t'entendre avec les camarades de ton groupe ?, Qu'est-ce qui te paraît facile/difficile ?, As-tu constaté des progrès ?, Que mets-tu en place pour atteindre les objectifs ? ». J'ai utilisé également le non-verbal en regardant leurs réactions motrices, leurs attitudes et leurs interactions.

J'ai cherché à rendre les élèves acteurs et leur ai régulièrement demandé s'ils avaient des idées pour agrémenter les activités notamment en jeux de lutte. Julien, de lui-même,

44 S. Connac (2010), *op.cit*, p 71.

m'a signalé qu'il serait plus judicieux de faire placer une bouteille vide par l'attaquant plutôt que par l'enseignant dans le jeu « Faire tomber la boîte ». **Cela montre son degré d'implication et la recherche de stratégies pour l'emporter et répond à son besoin d'affirmer ses idées au sein d'un groupe.**

Les grilles de recueils des impressions des élèves en début et en fin de séquences des cycles (cf annexe n°4) montrent pour les quatre élèves un regard plus positif d'eux-mêmes. Là où Steven en début de séquence de jeux lutte pensait ne pas être bon dans l'activité, il a eu le sentiment en fin de séquence de s'être bien débrouillé et d'avoir fait des progrès. Et il a été moins défaitiste, mais tout de même prudent, lors du cycle suivant en cochant la case intermédiaire de l'item sur son sentiment d'être bon dans l'activité. Il s'est surtout montré plus volontaire lors de ce cycle en ne demandant jamais une pause et en acceptant d'explorer toutes les activités, y compris celle de la poutre où manifestement il était très peu à l'aise. Pour aller sur la poutre, il acceptait volontiers l'aide d'une camarade pour maintenir son équilibre. Lors de la première séance, j'avais constaté sa difficulté et étais allé l'aider mais lors des séances suivantes, l'aide spontanée de sa camarade l'a désinhibé. **Les cycles d'EPS ont donc répondu à ses besoins de consolider son sentiment de compétence pour oser se lancer dans les tâches et de développer ses relations sociales.**

Caroline a, j'ai l'impression, changé son rapport aux apprentissages en EPS. En début d'année, elle n'était pas du tout motivée par l'EPS. Elle a d'ailleurs indiqué sur sa grille que les jeux de lutte ne l'intéressaient pas pour au final reconnaître que l'activité lui avait plu. Pour le cycle d'activités du cirque, elle a ensuite noté que l'activité l'intéressait. Ce changement d'état d'esprit était d'ailleurs perceptible dans son attitude, tout d'abord elle n'oubliait plus volontairement ses affaires de sport et elle se mettait beaucoup moins en marge du groupe. Elle avait donc moins recours à des stratégies dites auto-handicapantes, c'est-à-dire à « *se créer des conditions lui permettant d'attribuer un échec à des circonstances indépendantes de sa volonté et surtout sans lien direct avec son estime de soi* »⁴⁵. Certes, il lui arrivait encore parfois de se braquer facilement suite à un petit incident avec un camarade mais ses phases de repli sur elle-même étaient plus courtes et plus espacées et j'ai noté une nette amélioration quant à sa relation avec les

45 M-C. Toczek (2005), La face cachée d'une estime de soi élevée, *Diversité*, 143, p 91.

autres. Un exemple vient bien illustrer sa mutation, celui où j'ai fait part à mes élèves de l'intention de faire une démonstration des activités du cirque à la classe de CE2. Le but était que quelques élèves, sur la base du volontariat, présentent quelques activités du cirque : le jongle, l'acrobatie et l'équilibre. Tous les élèves étaient volontaires pour au moins un des ateliers sauf une. Dans un premier temps, Caroline était réticente mais en acrobatie, je l'ai valorisée et lui ai montré qu'elle réalisait des figures intéressantes et comme ses deux partenaires étaient partants, elle a eu également envie de faire partie de « l'aventure » et a fait preuve de plus de résilience qu'à l'accoutumée pour passer d'une motricité habituelle à une motricité symbolique et inhabituelle avec ses camarades. **Cela a donc répondu à ses besoins de développer son sentiment d'appartenance au groupe pour s'épanouir et s'investir et de connaître des situations de réussite pour prendre confiance en elle et persévérer dans une tâche.**

Le rapport qu'entretient Sacha avec la discipline est à l'opposé de Caroline car il est demandeur et volontaire. Pour autant, **il a besoin d'être rassuré régulièrement sous peine de voir son attention s'étioler.** Sacha est un élève qui me regarde systématiquement après une action pour vérifier qu'elle est en adéquation avec mes attentes, je voulais qu'il se détache quelque peu de cette pression en lui répétant qu'il pouvait oser des figures plus difficiles en acrosport, la seule obligation étant la sécurité (l'AESH restait dans cet atelier pour y veiller). Et, volontairement, je restais un petit moment sans aller le voir puis, à mon retour, il était fier de me montrer ses figures.

Les résultats sont donc plutôt encourageants et mes hypothèses formulées en introduction semblent se vérifier. Il ne faut pas, pour autant, s'en satisfaire car tous les objectifs ne sont pas encore pleinement atteints. Ces résultats me confortent dans l'idée de continuer le travail entrepris pour évaluer en fin d'année l'impact réel de l'EPS sur les besoins particuliers des élèves et l'influence sur leur estime de soi. Il sera alors intéressant de poursuivre l'analyse pour mesurer l'impact de ces apprentissages sur le travail en classe et d'observer si les élèves parviennent à transférer les compétences travaillées en EPS dans les autres domaines.

4) Perspectives

a) un tremplin pour les inclusions

Dès lors que le fonctionnement singulier de l'élève ainsi que les « *modalités d'aide qui consistent en fait à identifier les obstacles auxquels l'enfant se heurte dans son environnement scolaire* »⁴⁶ sont pris en compte, l'inclusion en classe ordinaire des élèves est préconisée. L'inclusion permet en outre de développer le travail en partenariat avec les collègues de l'établissement qui apportent un regard croisé sur l'élève. Elle n'est toutefois pas forcément évidente en début d'année pour les nouveaux élèves. L'inclusion doit être vécue comme une chance et non comme une souffrance. Il m'a donc fallu prendre quelques précautions avant d'envisager les inclusions de mes quatre entrants en Ulis. Au-delà de leurs compétences évaluées lors des évaluations diagnostiques, l'état d'esprit dans lequel ils se trouvaient était tout aussi important. Il a fallu au préalable qu'ils développent un sentiment de réussite pour entrer dans une « *dynamique de l'apprentissage dans lequel l'estime de soi joue un rôle central* »⁴⁷.

Julien semblait prêt très rapidement à être inclus en CM2 mais il s'agissait de ses anciens camarades de classe. Il lui a pourtant fallu plusieurs mois pour gagner en confiance mais une amélioration s'est faite ressentir après le premier trimestre et il s'est montré de moins en moins discret en classe. Pour Sacha, Caroline et Steven, tout était nouveau et ils semblaient peu rassurés à l'idée de sortir du groupe et de se confronter à d'autres élèves. Les temps d'inclusion étaient donc assez minces en début d'année mais les retours ont été assez positifs. Lors de l'ESS de Sacha en décembre 2015, sa maman nous a dit qu'elle trouvait que son fils prenait confiance en lui et qu'il était motivé par les inclusions en classe « ordinaire ». L'enseignant qui les accueille note une évolution positive depuis le début de l'année, Steven semble plus épanoui et Caroline ne rechigne pas à se lancer dans les activités. L'inclusion concernait uniquement l'EPS au premier trimestre puis s'est étendu à l'art visuel au deuxième trimestre et quelques séances de découverte du monde sont prévues au dernier trimestre.

46 H.Benoit, *op cit*, p52.

47 G.Duclos, 1997, *Quand les tout-petits apprennent à s'estimer...*, Editions Hôpital Sainte-Justine , Montréal, p 88.

b) les défis coopératifs

Les défis coopératifs, imaginés par l'équipe EPS du Tarn⁴⁸, visent à introduire l'équité en EPS, c'est-à-dire à jouer sur les variables des situations pour rééquilibrer le rapport de force, gommer les différences alors que les élèves ne disposent pas des mêmes dispositions physiques. La compétition y est toujours présente, il y aura un gagnant et un perdant, mais l'incertitude est préservée et par un système de cartes avantages/handicaps, le rapport de force est susceptible de se modifier. Ce concept me semble très intéressant particulièrement pour mes élèves qui ont de grosses différences d'âge. Cette approche sportive constitue une dynamique d'apprentissage ludique et place l'enfant au cœur du dispositif pédagogique. En effet, la rééquilibration passe par une réflexion du groupe, une prise de recul sur l'action pour donner à certains des « coups de pouce » et proposer à d'autres des « défis » ou « coup d'éclat » à relever. Les enfants se trouvent donc tous impliqués et la redistribution des gagnants et des perdants dédramatise les résultats. Il s'agit avant tout de donner un autre sens à la confrontation en EPS où les représentations des enfants jouent un rôle majeur et où la réussite de tous constitue l'objectif essentiel.

J'envisage donc d'expérimenter cette démarche avec mes élèves lors de la dernière période car elle me permettra de mesurer les progrès réalisés par Sacha, Steven, Julien et Caroline au niveau de la coopération, de l'autonomie et de l'initiative car ces domaines sont nécessaires pour parvenir à entretenir cette dynamique centrée sur l'émulation. J'attends de Julien qu'il soit force de proposition, de Sacha qu'il soit capable d'explicitier les modifications successives des règles et enfin de Steven et Caroline qu'ils se confrontent à l'activité plus durablement, avec de la conviction et de la constance. Pour y parvenir, je leur proposerai un cycle de « joueur but coopératif » (cf annexe n°10). Un travail en classe au préalable sera nécessaire pour s'approprier les règles minimales du jeu. Elles permettront une mise en œuvre rapide et seront complétées lors de la phase d'expérimentation par les élèves eux-mêmes, ce qui permettra, je l'espère, à Sacha notamment, de bien comprendre les règles et leurs fonctions puisqu'il aura participé à leur élaboration. Dans un premier temps, j'apporterai quelques adaptations pour un fonctionnement efficace : utilisation de chasubles pour une prise rapide et

48 Lou Tarr, 2011, *Les défis coopératifs, Pour une EPS au service de l'équité*, Editions EP&S, Paris.

efficace des informations ; zone de déplacement du joueur-but réduite et interdiction de se déplacer balle en main pour solliciter le démarquage des partenaires ; changement de joueur-but à chaque point pour favoriser la participation de tous ; temps de partie courts pour faciliter les analyses. Dans un second temps, les élèves seront plus autonomes et pourront prendre des initiatives pour tenter des variantes de jeu en modifiant les règles. Je leur proposerai d'abord quelques cartes « coup d pouce » et « coup d'éclat » avant de les amener à réfléchir eux-mêmes sur des adaptations. Je vois ici l'occasion de demander à Caroline de faire un choix au nom du groupe pour réguler le rapport de force en jouant sur la règle. Il faudra ensuite à nouveau réfléchir en classe sur la pertinence des mesures de justice expérimentées et rédiger de nouvelles propositions pour modifier la règle. La vidéo peut-être un bon support et aidera Sacha à mesurer l'effet des adaptations. Pour organiser un bilan collectif, une feuille de résultat, que Julien serait capable de tenir, nous donnera des indications sur l'atteinte de notre objectif qui n'est pas de gagner mais bien de réussir à rétablir l'équité en EPS. Les élèves, *« réunis en communauté de recherche, mettent à disposition de tous les richesses individuelles, échangent leurs connaissances et développent en même temps des attitudes métacognitives »*⁴⁹.

Si cette formule fonctionne bien, pourquoi ne pas envisager de l'étendre à une rencontre avec d'autres classes car ces défis trouvent véritablement leur aboutissement dans la confrontation avec tous les autres. Ce sera un moyen supplémentaire pour les entrants en Ulis de réhausser leur estime de soi en pratiquant une activité qui ne les stigmatise pas et où leurs chances de réussite sont identiques à n'importe quel autre.

49 S. Connac (2010), *op.cit*, p 53.

CONCLUSION

La pratique sportive est une activité socialisante qui permet de revaloriser à la fois l'image de soi et du corps et l'EPS représente, selon moi, un moteur de la restauration de l'estime de soi pour les nouveaux élèves d'ULIS.

En favorisant la coopération et en développant l'autonomie et l'initiative dans cette discipline, j'ai pu constater une évolution positive au cours de l'année qui est venue conforter mon hypothèse de départ. La prise en compte de la spécificité des élèves s'est traduite par des adaptations et s'est manifestée par la mise en jeu de variables didactiques. En renforçant son sentiment de compétence et en faisant naître un sentiment d'appartenance, l'élève se rassure et s'engage plus facilement dans les apprentissages. La relation qu'il entretient avec son enseignant détermine également sa résilience pour atteindre un objectif fixé. Cela induit d'accepter ses difficultés tout en se donnant les moyens de les surmonter grâce à l'appui du maître.

Il aurait été également pertinent de travailler le désétayage et de vérifier ainsi les véritables acquis de l'élève puisque l'adaptation n'est qu'une « *béquille éphémère*⁵⁰ », qu'il faut pouvoir suspendre lorsqu'elle ne s'avère plus utile. Et la vigilance doit toujours être de mise pour articuler le travail entre sa zone d'autonomie et sa zone de rupture⁵¹. Le partenariat avec la famille est un axe de travail qui reste aussi à développer car il permet un croisement des regards et apporte des informations complémentaires au fonctionnement de l'enfant.

La formation suivie tout au long de l'année ainsi que la rédaction d'un mémoire a fait naître chez moi une bascule dans l'orientation de mon travail. Ils m'ont permis de cerner beaucoup plus précisément le fonctionnement de l'enfant et d'apporter des adaptations pour répondre aux besoins **propres** à chacun. Ils ont donc contribué à la construction d'une nouvelle identité professionnelle chez moi avec un « *renversement de perspective* »⁵² car mon approche des élèves à BEP a évolué. L'enseignement spécialisé s'invente et se réinvente au quotidien. Pour conclure j'emprunterai cette phrase à Jean-Pierre Garel⁵³ qui résume ma pensée : « *L'enseignement spécialisé relève moins d'un prêt-à-porter pédagogique que du sur-mesure* ».

50 T.Bourgoin, X.Chigot, F.Guyard-Bouteiller, S.Sentz (2014), op cit, p 37.

51 Référence aux travaux de Vygostski (1985) sur la zone proximale de développement.

52 H.Benoit, *op cit*, p52.

53 J.P Garel (2015), EPS et handicap : Regard sur la période 2005-2015, *Revue EPS*, p 11.

BIBLIOGRAPHIE

ARTICLES ET OUVRAGES

- ANDRE C. et LELORD F., 2001, *L'estime de soi. S'ouvrir pour mieux vivre avec les autres*, Odile Jacob, Paris.
- BANDURA A., 2007, *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck, Paris.
- BALDASSARI G., 2013, Jeux de stratégie et de coopération, *Les Cahiers pédagogiques*, n°505, p 18-19.
- BARBEY-MINTZ A-S., avril 2015, L'attachement à l'école primaire, *Enfance & Psy*, n°66, p 33-43.
- BARIAUD F., 2009, « *Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter* », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], <http://osp.revues.org/index1118.html>. Consulté en août 2015.
- BENOIT H., 2008, De la déficience à l'obstacle. *Les cahiers pédagogiques*, n°459, p51,52.
- BLOCK M., HUTZLER Y., KLAVINA A., 2012, Une échelle d'auto-efficacité pour les situations de handicap, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°58, P89-106.
- BOIMARE S., 2010, *L'enfant et la peur d'apprendre*, 2^e édition, Dunod, Paris.
- BOUFFARD-BOUCHARD T., 1992, Relation entre le savoir stratégique, l'évaluation de soi et le sentiment d'auto-efficacité, et leur influence dans une tâche de lecture, *Enfance*, tome 45, n°1-2, p 63-78.
- BOURGOIN T., CHIGOT X., GUYARD-BOUTEILLER F. et LENTZ S., 2014, *Handicaps et activité physique*, éditions EPS, Paris.
- BOUVARD P. et MEYNAUD F., 2012, Un cadre pour l'inclusion des élèves en situation de handicap, *Les Cahiers pédagogiques, Dossier Développer des compétences en EPS*, Hors-série n°26, p65-69.
- BRESSOUX P. et Pascal PANSU P., 2005, *Quand les enseignants jugent*

- *leurs élèves*, Education et Formation, PUF.
- CALMET M., Vainqueurs dans l'échange, 2013, *Les Cahiers pédagogiques*, n°505, p16-17.
- CASANOVA R., 1999, *La classe spécialisée. Une classe ordinaire ?*, esf éditeur, collection Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris.
- CEBE S. et PELGRIMS G., 2007, Apprends-moi à être autonome !, *Psychologie & Education*, p 69 85.
- CHEVALLIER E., DE LEONARDIS M., COURTINAT-CAMPS A., 2014, *Développement de l'estime de soi et scolarisation en Classe d'Inclusion Scolaire (CLIS) chez des enfants âgés de 7 à 12 ans* [en ligne], <http://hal.archives-ouvertes.fr/RIPSYDEVE/fr>. Consulté en octobre 2015.
- COLIN J., 2014, *Développer l'autonomie et l'initiative en EPS pour oser s'engager*, mémoire 2 CA-SH, Villeneuve d'Ascq : Université d'Artois.
- CONNAC S., 2010, *Apprendre avec les pédagogies coopératives, Démarches et outils pour l'école*, pédagogies, esf éditeur, Paris.
- DANIEL L., 1982, *La pédagogie institutionnelle*, Histoire contemporaine des Sciences humaines, Privat, Paris.
- DESOMBRE C., 2009, *Élèves en situation de handicap : quelle estime de soi? Quelles stratégies de gestion face à la stigmatisation ?*, *Chemin de formation*, n°13, p 39-45.
- DESOMBRE C., CARPENTIER J.J., VINCENT E., SANSEN J., MAIFFRET C., RYCKEBUSH C., 2013, *Identifier des besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action*, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°62, p197-207.
- DUCLOS G., 2000, *L'estime de soi, un passeport pour la vie*, Editions Hôpital Sainte-Justine, Montréal.
- DUCLOS G., 1997, *Quand les tout-petits apprennent à s'estimer...*, Editions Hôpital Sainte-Justine, Montréal.
- DUHALDE I., formatrice ASH, ESPE de Villeneuve-d'Ascq, année 2015-2016, « Les aspects conatifs dans les apprentissages ».

- EGRON B., 2011, *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques, Adapter les pratiques pour scolariser les élèves*, scérén, Paris.
- FORTES M., 2003, *La dynamique de l'estime de soi et de soi physique. Un regard nouveau sur la variabilité et le fonctionnement des modèles hiérarchiques.*, thèse de doctorat, Montpellier.
- JOET G., NURRA C., BRESSOUX P., PANSU P., 2007, Le jugement scolaire : un déterminant des croyances sur soi des élèves, *Psychologie & Education*, p 23-40.
- GALAND B., VANLEDE M., 2004, Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?, *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n°29.
- GAREL J.P., 2015, EPS et handicap : Regard sur la période 2005-2015, *Revue EPS*, p10-13.
- LANGLOIS A., 2002, Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre, *La nouvelle revue de l'AIS*, n°18, p51-56.
- LEE-NOWACKI S., 2001, L'estime de soi chez l'enfant déficient intellectuel, *La nouvelle revue de l'AIS*, n°15, p111-119.
- LE NOST H, *Pratiquer les sports de combat en Segpa et développer l'estime de soi*, mémoire, Rennes.
- LIEURY A., 2012, *Mémoire et réussite scolaire*, psycho sup, dunod, 4ème édition, Paris.
- LIEURY A. et FENOUILLET F., 2013, *Motivation et réussite scolaire*, 3è édition, Psycho sup, Dunod, Paris.
- LOU TARR, 2011, *Les défis coopératifs, Pour une EPS au service de l'équité*, Editions EP&S, Paris.
- MAÏNO C., NINOT G., BRUANT G., BENATTAR B., 2003, Répercussions du placement en établissement spécialisé sur le sentiment de compétence d'adolescents en échec scolaire, *Psychologie canadienne*, Vol 44, p 139-151.
- MASSON J., 2011, *Buts d'accomplissement, sentiment d'efficacité*

- *personnelle et intérêt : quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire.* Thèse de doctorat, Paris Ouest-Nanterre-La Défense (Paris X), Nanterre.
- MEIRIEU P., (1987), *Apprendre, oui mais comment ?*, Paris, ESF éditeur.
- OUBRAYRIE-ROUSSEL N. et BARDOU E., 2015, *100 idées pour comprendre et préserver l'estime de soi*, Editions Tom Pousse, Paris.
- OUZOULIAS A., 2004, *Favoriser la réussite en lecture : les Maclé*, Scérén, Retz, Paris.
- OUBRAYRIE N., 1997, L'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent. L'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi comme technique d'évaluation, *Pratiques psychologiques*, n°2, p 39-53.
- ROSENTHAL R. et JACOBSON L., 1978, *Pygmalion à l'école*, 4ème édition, Casterman, collection E3, Paris.
- SARRAZIN P., TESSIER D., TROUILLOUD D., 2006, Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches, *Revue française de pédagogie*, p 147-177.
- SILVA C.F., HOWE P.D., 2012, Qu'apporte aux activités physiques adaptées l'approche par le développement humain et les capacités ?, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°58, p39-50.
- TOCZEK M-C., 2005, La face cachée d'une estime de soi élevée, *Diversité*, 143, p 91-96.
- TROUILLOUD D., 2002, *L'effet Pygmalion en éducation physique et sportive. Réalité, processus médiateurs et variables modératrices de l'influence des attentes de l'enseignant sur la motivation et la performance des élèves.*, thèse de doctorat, Grenoble.
- YANNI E., (2001), *Comprendre et aider les élèves en échec, L'instant d'apprendre*, ESF éditeur.

TEXTES OFFICIELS

- Circulaire n°2004-026 du 10-2-2004, *Formation professionnelle spécialisée*

- *destinée aux enseignants du premier et du second degré préparant le CAPA-SH ou le 2 CA-SH.*
- *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.*
- *Décret n°2006-830 du 11/07/2006, Socle commun de connaissances et de compétences.*
- *BO hors-série n°3 du 19 juin 2008, Programmes de l'école élémentaire.*
- *BO spécial n°2 du 26 mars 2015, Programme d'enseignement de l'école maternelle.*
- *BO n°31 du 27 août 2015, Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés.*

Annexes

Annexe 1 : Mémo pour l'installation du matériel en « Activités du cirque »

Annexe 2 : Photos de l'utilisation des référents par les élèves.

Annexe 3 : Photos d'un exemple d'adaptations pour matérialiser les critères de réussite (code couleur en pour le jeu « Viens chez moi » lors du cycle « Jeux de lutte ».

Annexe 4 : Recueil des impressions des élèves en début et en fin de séquence en « Jeux de lutte » et « Activités du cirque ».

Annexe 5 : Observables lors des séquences en « Jeux de lutte » et « Activités du cirque ».

Annexe 6 : Observables de l'estime de soi des élèves

Annexe 7 : Boucles de la haute estime de soi et de la basse estime de soi (d'après André et Lelord)

Annexe 8 : Séquence « Activités du cirque ».

Annexe 9 : BEP pris en compte pour le choix et l'élaboration de la séquence en Activités du cirque.

Annexe 10 : Présentation du « joueur-but coopétitif » et exemples de « coup de pouce » et de « coup d'éclat ».

Annexe 1 : Mémo pour l'installation du matériel en « Activités du Cirque ».

Atelier « Jonglerie »



« Atelier Acrosport »



Atelier « Equilibre »



Vue globale de la salle



Annexe 2 : Photos de l'utilisation des référents par les élèves.











Annexe 3 : Photos d'un exemple d'adaptations pour matérialiser les critères de réussite (code couleur en pour le jeu « Viens chez moi » lors du cycle « Jeux de lutte ».









Annexe 4 :




Recueil des impressions des élèves en début et en fin de séquence en « Jeux de lutte » et « Activités du cirque ».




Steven « Jeux de lutte »			
Début de la séquence			
→ L'activité m'intéresse.		X	
→ Je pense que je vais être bon dans l'activité.			X
Fin de la séquence			
→ L'activité m'a plu.	X		
→ J'ai fait des progrès.	X		
→ Je trouve que je me suis bien débrouillé.	X		




Steven « Activités du cirque »			
Début de la séquence			
→ L'activité m'intéresse.	X		
→ Je pense que je vais être bon dans l'activité.		X	
Fin de la séquence			
→ L'activité m'a plu.	X		
→ J'ai fait des progrès.	X		
→ Je trouve que je me suis bien débrouillé.	X		




Caroline « Jeux de lutte »			
Début de la séquence			
→ L'activité m'intéresse.			X
→ Je pense que je vais être bon dans l'activité.		X	
Fin de la séquence			
→ L'activité m'a plu.	X		
→ J'ai fait des progrès.		X	
→ Je trouve que je me suis bien débrouillé.	X		

Caroline « Activités du cirque »			
Début de la séquence			
→ L'activité m'intéresse.	X		
→ Je pense que je vais être bon dans l'activité.	X		
Fin de la séquence			
→ L'activité m'a plu.	X		
→ J'ai fait des progrès.	X		
→ Je trouve que je me suis bien débrouillé.	X		

Sacha « Jeux de lutte »			
Début de la séquence			
→ L'activité m'intéresse.	X		
→ Je pense que je vais être bon dans l'activité.		X	
Fin de la séquence			
→ L'activité m'a plu.	X		
→ J'ai fait des progrès.	X		
→ Je trouve que je me suis bien débrouillé.	X		

Sacha « Activités du cirque »			
Début de la séquence			
→ L'activité m'intéresse.	X		
→ Je pense que je vais être bon dans l'activité.		X	
Fin de la séquence			
→ L'activité m'a plu.	X		
→ J'ai fait des progrès.		X	
→ Je trouve que je me suis bien débrouillé.	X		

Julien « Jeux de lutte »			
Début de la séquence			
→ L'activité m'intéresse.	X		
→ Je pense que je vais être bon dans l'activité.		X	
Fin de la séquence			
→ L'activité m'a plu.	X		
→ J'ai fait des progrès.	X		
→ Je trouve que je me suis bien débrouillé.	X		

Julien « Activités du cirque »			
Début de la séquence			
→ L'activité m'intéresse.	X		
→ Je pense que je vais être bon dans l'activité.		X	
Fin de la séquence			
→ L'activité m'a plu.	X		
→ J'ai fait des progrès.	X		
→ Je trouve que je me suis bien débrouillé.	X		

Annexe 5 : Observables lors de la séquence de « Jeux de lutte » . 14/12/2015

critères d'observation : pas du tout – un peu – beaucoup

	Steven	Sacha	Caroline	Julien
→ S'est lancé facilement dans la nouvelle activité.	Pas du tout	Beaucoup	Pas du tout	Beaucoup
→ A accepté de jouer avec ses camarades.	Beaucoup	Beaucoup	Un peu	Beaucoup
→ A coopéré avec ses partenaires.	Un peu	Un peu	Pas du tout	Un peu
→ A tenté d'élaborer des stratégies avec ses partenaires en prenant la parole.	Pas du tout	Un peu	Pas du tout	Un peu
→ A compris les consignes.	Un peu	Un peu	Un peu	Beaucoup
→ A utilisé les référents et les aides.	Un peu	Beaucoup	Un peu	Beaucoup
→ A montré de la résilience lors de l'activité.	Un peu	Beaucoup	Pas du tout	Beaucoup

Observables lors de la séquence des « Activités du cirque ». 21/03/2016

critères d'observation : pas du tout – un peu – beaucoup

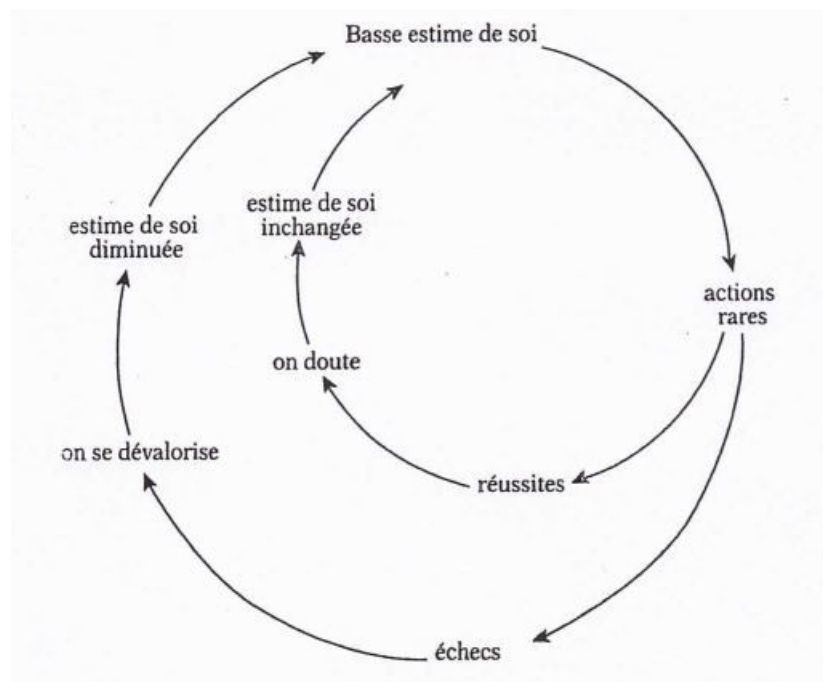
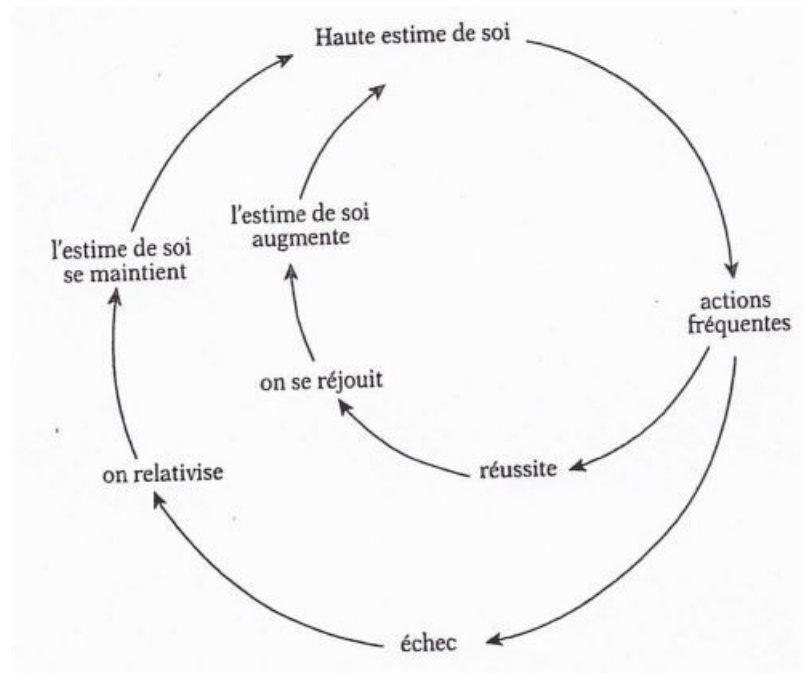
	Steven	Sacha	Caroline	Julien
→ S'est lancé facilement dans la nouvelle activité.	Un peu	Beaucoup	Un peu	Beaucoup
→ A accepté de jouer avec ses camarades.	Beaucoup	Beaucoup	Beaucoup	Beaucoup
→ A coopéré avec ses partenaires.	Un peu	Un peu	Un peu	Beaucoup
→ A tenté d'élaborer des stratégies avec ses partenaires en prenant la parole.	Un peu	Un peu	Un peu	Beaucoup
→ A compris les consignes.	Beaucoup	Un peu	Beaucoup	Un peu
→ A utilisé les référents et les aides.	Beaucoup	Beaucoup	Beaucoup	Beaucoup
→ A montré de la résilience lors de l'activité.	Beaucoup	Un peu	Un peu	Beaucoup

Annexe 6: Observables de l'estime de soi des élèves (outils pour l'enseignant)

critères d'observation : jamais – parfois – régulièrement - souvent

	Steven		Sacha		Caroline		Julien	
	24/09/15	25/03/16	24/09/15	25/03/16	24/09/15	25/03/16	24/09/15	25/03/16
Composante affective de l'estime de soi								
→ Sensible à la valorisation.	parfois	régulièrement	souvent	souvent	parfois	souvent	souvent	régulièrement
→ Accorde de l'importance à son apparence physique.	jamais	jamais	jamais	souvent	jamais	régulièrement	parfois	souvent
→ S'intègre facilement au groupe.	jamais	parfois	souvent	souvent	jamais	parfois	régulièrement	régulièrement
Représentation de son travail								
→ Est optimiste sur la réussite de son travail.	jamais	régulièrement	jamais	parfois	jamais	parfois	parfois	régulièrement
→ Est content de ses résultats scolaires.	parfois	souvent	parfois	parfois	jamais	parfois	parfois	régulièrement
Croyance en ses capacités à agir efficacement								
→ Se lance facilement dans la tâche.	jamais	régulièrement	parfois	régulièrement	jamais	parfois	parfois	régulièrement
→ A souvent besoin d'être rassuré.	souvent	parfois	souvent	parfois	souvent	régulièrement	régulièrement	parfois
→ Tient des propos défaitistes.	jamais	jamais	souvent	parfois	souvent	parfois	parfois	jamais
→ S'adapte facilement aux différentes activités scolaires.	jamais	régulièrement	parfois	régulièrement	jamais	parfois	régulièrement	régulièrement

**Annexe 7 : Les boucles de la haute estime de soi et de la haute estime de soi
(d'après André et Lelord⁵⁴)**



54 C.André et F.Lelord (2001), *L'estime de soi. S'ouvrir pour mieux vivre avec les autres*, Odile Jacob, p 256.

Annexe 8 : Séquence « Activités du cirque ».

Le cirque à l'école, dans le cadre de l'enseignement de l'EPS, peut se définir comme une activité de représentation à caractère spectaculaire, esthétique et ludique, pratiquée seul ou à plusieurs utilisant les domaines moteurs suivants : jonglerie, acrobatie au sol, équilibre.

Le cirque met en jeu 3 dimensions :

- **corporelle** : équilibre, adresse, maîtrise des appuis, coordination motrice, motricité fine, tonicité, prise de risque, gestion de l'effort, rythme.
- **symbolique** : capacité à imaginer, à interpréter...
- **sociale** : écoute corporelle, partage, imitation, construction à plusieurs, donner à voir, s'enrichir des propositions de l'autre. Cette activité conduit également à exercer son regard, devenir un spectateur averti...

Les activités du cirque sollicitent des ressources :

X sur le plan affectif et social :

- se contrôler (oser prendre des risques, s'affirmer,...),
- accepter le regard et le jugement des autres,
- coopérer avec les autres pour réaliser un numéro,
- coopérer avec les autres pour apprendre

X sur le plan moteur

→ mettre en œuvre des capacités :

- d'adresse (lancer, attraper,...),
- d'équilibre
- de coordination oculomotrice
- de latéralisation

X sur les plans informationnel et cognitif :

- se contrôler (oser prendre des risques, s'affirmer,...),
- accepter le regard et le jugement des autres,
- coopérer avec les autres pour réaliser un numéro,
- **coopérer avec les autres pour apprendre (parades, figures à plusieurs, ...)**

Elles permettent aux élèves de construire la compétence disciplinaire des programmes de l'EPS :

► « **Réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive** »

Objectifs :

1) Au plan socio-affectif :

→ vaincre son appréhension dans les situations élevées
→ s'engager émotionnellement
→ vivre des expressions originales, source d'émotion, de plaisir, d'intérêt.

→ développer la confiance en soi et dans les autres
→ coopérer, établir des relations
→ exploiter les possibilités et des points forts de tous les partenaires

2) Au plan moteur :

→ améliorer ses qualités de manipulations et d'équilibre (placement des appuis pour résister aux charges, équilibre dans des situations instables, force, souplesse...)
→ Passer d'une motricité ordinaire à une motricité inhabituelle :
▪ de plus en plus renversé, tournée et manuelle remettant en cause l'équilibre
▪ avec ou sans l'utilisation d'objets divers posant des problèmes de coordination et de dissociation segmentaire, d'équilibre, de souplesse, d'adresse...

▪ de construire une motricité symbolique, en vue d'une communication à autrui permettant une maîtrise progressive des émotions.

3) Au plan cognitif :

→ découvrir son corps dans sa globalité et repérer ses différentes parties.

→ créer en recherchant l'originalité
→ fixer son attention, se concentrer pour réaliser une action devant les autres.

→ structuration spatiale.

4) Au plan informationnel :

→ maîtriser des déséquilibres
→ sélectionner les réponses pertinentes.

5) Au plan de l'attitude :

→ construire son autonomie.

Transversalité :

Les activités du cirque, par leur aspect pluriel, peuvent devenir un formidable lieu de rencontre entre les disciplines enseignées à l'école :

► **Maîtrise de la langue française**

- Utiliser le vocabulaire spécifique de l'éducation physique et sportive dans les différentes situations d'apprentissage.
- Participer à l'élaboration d'un projet d'activité.
- Expliquer les réussites que l'on rencontre dans l'activité pratiquée.

► **Compétences sociales et civiques**

- respecter les règles de la vie collectivement
- respecter tous les autres
- coopérer avec ses camarades

► **L'autonomie et l'initiative**

- s'impliquer dans une activité
- s'appuyer sur des méthodes de travail pour être autonome

► **La culture musicale**

- éducation musicale : les instruments de musique, l'orchestre de cirque, étude des musiques de cirque, de chansons,

Règles de fonctionnement :

1. Sécurité

1. bien échauffer les articulations
2. ne pas se mettre en danger
3. être bien concentré car c'est une activité à risques

2. Matériel

- pour le respect du matériel, avoir des chaussures adaptées

3. Dans le groupe

- écoute et application des consignes
- respect du travail des autres élèves

Matériel :

- cerceaux
- cordes à sauter
- anneaux de jonglage
- 6 balles chevilles
- assiettes chinoises
- balles à jongler (12)
- massues de jonglage
- 6 élastiques de jeu
- 6 foulards lestés
- 2 paires d'échasses
- sifflet

Construction du module d'apprentissage

6 à 8 séances			
1 séance	1 séance	3 à 5 séances	1 séance
Entrée dans l'activité	Evaluation diagnostique	Apprentissage	Evaluation finale

Déroulement type d'une séance

Phase 1: Langage autour de photos prises lors des séances précédentes:

Phase 2: Mise en place d'un échauffement spécifique:

- Mise en train faisant appel à des actions globales de déplacement: à 4 pattes, à genoux, en rampant...
- Echauffement des articulations.

Phase 3: Le corps de la séance:

- Proposer des situations, des exercices progressifs et adaptés à la progression établie au regard des objectifs poursuivis
- Proposer des temps d'activité de durée assez courte avec des signaux précis de début et de fin d'action. Lors de cette phase, organiser une rotation rapide permettant de changer d'atelier.

Phase 4: Un retour au calme:

- Proposer des exercices d'étirement
- Effectuer avec les élèves un bilan rapide de fin de séance

Corps de la séance

Ateliers	Matériel	Action
JONGLERIE	Foulards	Il s'agit de proposer aux élèves de manipuler une grande variété d'objets de multiples manières.
	Anneaux	
	Balles	
	Massues	
	Assiettes chinoises	
EQUILIBRE	poutre	Il s'agit de proposer aux élèves de trouver leur équilibre dans des positions inhabituelles, sur différents supports (de stables à instables), en appui sur différentes parties du corps, sur place, en déplacement.
	échasses	
	cerceaux	
	balles chevilles	
	Cordes à sauter	
ACROBATIE	Tapis	Il s'agit d'engager son corps dans des actions dynamiques et inhabituelles en s'appuyant sur les portés ou acrosport (à deux ou à trois) en maintenant l'équilibre 3 à 5 secondes. L'acrosport consiste à réaliser un enchaînement de figures acrobatiques. Cette pratique met en jeu des rôles différents : acrobate, porteur, voltigeur et pareur.

Des groupes de 3 ou 4 élèves sont formés. Chaque groupe tournera sur les 3 ateliers.

L'atelier *acrobatie* sera sous la surveillance permanente d'une AESH.

La seconde AESH ira aider les élèves dans les ateliers *jonglerie* et *équilibre* et s'assurera de la bonne compréhension des consignes.

L'enseignant tournera dans les 3 ateliers pour vérifier la progression de chaque élève.

Passation des consignes :

Lors de la première séance, les consignes seront données collectivement en début de séance.

Ensuite, un élève illustrera la consigne passée en montrant aux autres.

Des photos seront prises des élèves au fur et à mesure des séances. Elles seront visionnées en classe avant la séance d'EPS pour voir les progrès effectués et les améliorations à apporter.

Des fiches, avec des photos, resteront disponibles dans chaque atelier pour que tous les élèves gardent en tête l'objectif final et les différentes étapes qui permettent d'atteindre l'objectif.

En fonction du niveau de chacun, des complexifications seront possibles et les espaces de travail délimités par des tapis de couleur ou des plots.

Pour le jonglage, les élèves devront se mettre à l'intérieur d'un cerceau.

Au début de la séquence, les élèves seront invités à répondre à 2 questions sur leurs impressions sur la nouvelle activité et, à la fin de la séquence, ils donneront à nouveau leurs impressions sur l'activité effectuée.

Prévision du module

Séance 1 : Entrée dans l'activité, phase de familiarisation :
Présentation au préalable en classe de la séquence avec explication générale des attentes et de l'objectif final.

Jonglerie	Equilibre	Acrobatie
Manipuler librement tout le matériel.	Essayer librement le matériel mis à disposition.	Chercher toutes les figures possibles et imaginables

Séance 2 : Evaluation diagnostique Acrosport : faire des figures libres

Jonglerie	Equilibre	Acrobatie
Essayer d'effectuer des jongles avec le matériel de son choix et de faire tourner l'assiette chinoise.	Réaliser le petit parcours mis en place par l'enseignant.	Effectuer des figures libres à 2 ou à 3.

Séances 3 et 4 :

Jonglerie	Equilibre	Acrobatie
<p>Seul à une main avec un objet.</p> <p>Seul, avec une balle en utilisant les 2 mains.</p> <p>Un objet pour 2, face à face.</p> <p><u>Assiettes chinoises</u> :</p> <p>la baguette tenue verticalement , extrémité pointue vers le haut , faire tourner avec le doigt l'assiette centrée sur la baguette et présentée horizontalement</p>	<p><u>Echasses</u> :</p> <p>→explorer équilibre et déséquilibre (haut/bas , avant /arrière ,sans tomber))</p> <p>→ slaloms</p> <p><u>Cerceaux</u></p> <p>→ Faire tourner le cerceau autour de la main.</p> <p>→ Faire rouler le cerceau avec un effet boomerang.</p> <p><u>La poutre</u> :</p> <p>→ S'équilibrer dans différentes positions avec puis sans aides (debout, accroupi, sur un pied).</p> <p>→ Varier le mode de déplacement : avancer, reculer, se retourner, sauter.</p> <p><i>Les balles chevilles et cordes à sauter permettront de travailler la coordination motrice.</i></p>	<p>Effectuer des figures en duo.</p>

Séances 5 et 6 :

Jonglerie	Equilibre	Acrobatie
<p>Seul avec 2 objets. A deux, face à face avec 2 objets. <u>Assiettes chinoises :</u> Pendant la rotation de l'assiette , → s'accroupir- se relever , faire des statues. → changer de main → passer l'assiette sur le bout du doigt, puis à nouveau sur la baguette → passer sous la jambe , autour du tronc ou d'une partie du corps → passer au voisin</p>	<p><u>Echasses :</u> → passer par dessus des obstacles adaptés. → se déplacer sur des sols durs /mous en alternance. <u>Cerceaux</u> → Hula-hoop <u>La poutre :</u> → S'adapter aux obstacles créés (briques...) → Varier le mode de déplacement : se croiser, s'immobiliser. → Manipuler sur la poutre (cerceaux, jongles, à 1, 2...) <i>Les balles chevilles et cordes à sauter permettront de travailler la coordination motrice.</i></p>	<p>Effectuer des figures en trio.</p>

Séance 7 : Evaluation finale.

Annexe 9 : BEP pris en compte pour le choix et l'élaboration de la séquence en Activités du cirque.

Besoins conatifs (émotion, motivation)

Steven et Sacha

- instaurer une relation de confiance mutuelle
- avoir une attitude bienveillante

Caroline et Steven

- instaurer une ambiance de classe chaleureuse
- laisser du temps
- utiliser des outils d'étayage (référents, tutorat) et désétayer progressivement
- valoriser les progrès et les efforts, mettre l'enfant en situation de réussite
- mettre en valeur l'investissement personnel pour soutenir la motivation en EPS

Caroline, Sacha, Julien, Steven

- Valoriser les réussites
- Encourager l'élève

Caroline

- Valoriser le comportement

Julien, Caroline

- Relier les activités au projet
- Dépasser les difficultés par des méthodes

Besoins cognitifs

→ **langage, communication**

Sacha et Steven

- faire rappeler les situations sources
- développer le langage d'évocation
- encourager la verbalisation pour expliciter et justifier ses actions

→ **mémorisation :**

Steven, Caroline, Julien, Sacha

- utiliser des supports visuels (photos, vidéos) pour réactiver la mémoire
- aider au transfert

Sacha

- faire reformuler les consignes avant chaque nouvel atelier pour remettre en mémoire la consigne

Steven

- aider à la planification de la tâche

→ **attention :**

Sacha et Caroline

- avoir l'attention optimale de l'élève lors de la passation des consignes

Julien

- s'assurer de la clarté cognitive (leur demander en début de séance de rappeler ce qui nous amène à nous entraîner en cirque).

Besoins sociaux et comportementaux

Sacha

- vigilance sur la constitution des groupes
- limiter les interférences

Steven

- trouver sa place dans le groupe

Caroline

- insister sur le sentiment d'appartenance à un groupe

Julien

- être à l'origine d'initiatives dans le groupe

Steven et Caroline

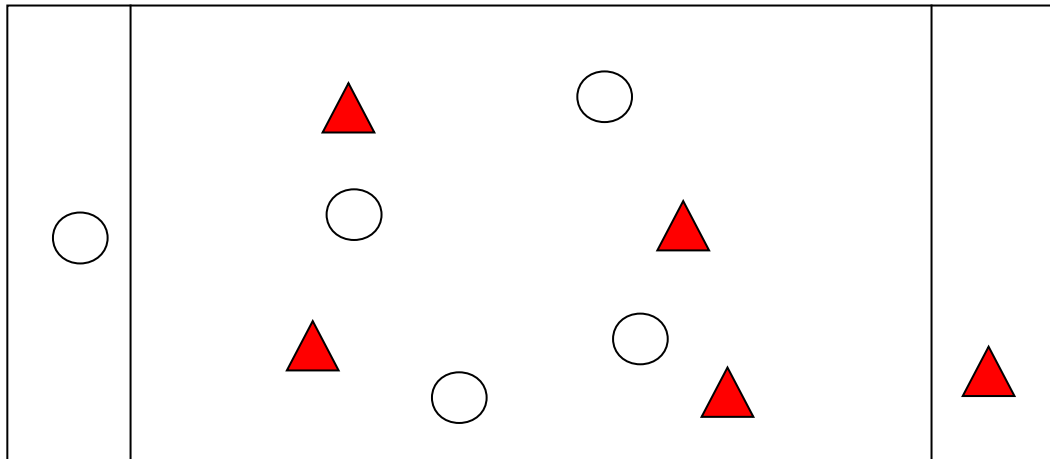
- utiliser l'entraide, la solidarité
- inciter à la coopération

Annexe 10 : Présentation du joueur but coopératif et exemples de « coup de pouce » et de « coup d'éclat ». (d'après l'équipe EPS du Tarn⁵⁵)

Organisation : 2 équipes de 5 joueurs, 4 joueurs de champ et 1 joueur-but. 1 élève arbitre ou tient la fiche de résultats.

Matériel requis un ballon de type handball
des chasubles de couleur
des plots pour délimiter clairement les zones

Terrain : un terrain rectangulaire avec deux couloirs d'en but de 1 m de large environ sur la largeur.



But du jeu :

- Envoyer la balle au joueur-but qui se situe dans un couloir d'en but . Le joueur-but doit l'attraper sans le relâcher et ne jamais sortir de sa zone (= 1 point).
- Déplacement balle en main et dribble interdits, pas de contact.
- Changement de joueur-but à chaque but (le marqueur remplace le joueur-but de sa propre équipe).
- Sortie de balle : remise en jeu par l'équipe adverse à l'endroit de la sortie de terrain.

Règles relatives au jeu coopératif :

Il y a deux types de cartes joker : les cartes « petit coup d pouce » et les cartes « petit coup d'éclat ».

- Les cartes « petit coup d pouce » correspondent à un **avantage** donné par l'équipe qui mène à l'équipe qui est menée.
- Les cartes « petit coup d'éclat » correspondent à un **handicap** que l'équipe qui mène décide de s'appliquer à elle-même pour tenter un nouveau défi.

Le principe :

C'est toujours l'équipe qui mène qui choisit une carte et sa catégorie et qui annonce son contenu à l'équipe qui est menée.

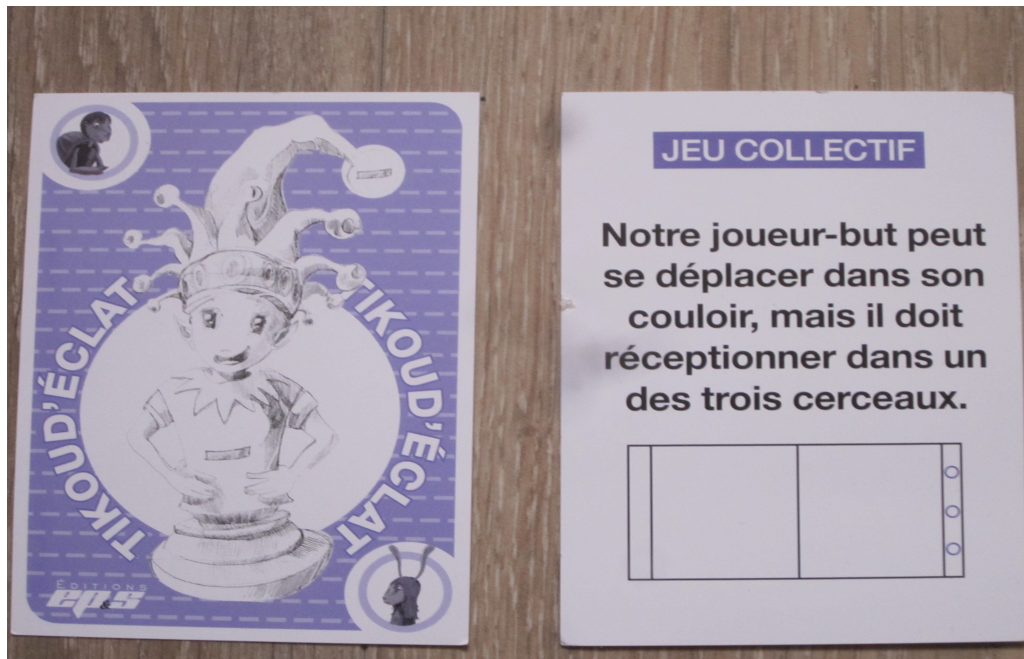
Puisque le joueur-but change à chaque point marqué, c'est lui qui tire une carte.

Donc, au départ du jeu, on applique la règle de base puis dès qu'un écart relativement important est constaté, la règle est modifiée.

Si le déséquilibre persiste, il faut choisir une autre carte joker. Les règles s'ajoutent les unes aux autres durant une partie.

⁵⁵ Lou Tarr, 2011, Les défis coopératifs, Pour une EPS au service de l'équité, Editions EP&S, Paris.

Exemple de « coup d'éclat »



Exemple de « coup de pouce »



RESUME

La thématique de ce mémoire s'articule autour de l'impact de la pratique de l'Education Physique et Sportive, par le biais de la coopération, de l'autonomie et de l'initiative, sur l'estime de soi des élèves qui effectuent leur première année en Ulis école.

J'ai décliné cette thématique en trois parties, j'ai d'abord analysé le contexte de travail en présentant les besoins éducatifs particuliers des élèves qui venaient d'arriver en Ulis école puis j'ai abordé les éléments de cadrage théorique avant de décrire mon action lors de cycles de « jeux de lutte » et d'« activités du cirque ».

MOTS CLES

Estime de soi, EPS, Coopération, Autonomie, Initiative, Ulis école