

# La Scolarisation d'un collégien handicapé mental en cours d'Education Physique Sportive

*Activité support : la gymnastique au sol  
Niveau de classe : cinquième*

# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b>	<b>p2</b>
<b>1. De la mise en relation des projets aux choix des compétences visées pour Baptiste</b>	<b>p4</b>
1.1 L'UPI et Baptiste	p4
2.1.1 Quelques notions du handicap et de sa prise en compte à l'école	
2.1.2 Le projet de l'UPI déficience cognitive	
2.1.3 Baptiste : ses caractéristiques et ses projets	
1.2 L'EPS au collègue	p7
1.2.1 Les programmes nationaux qui régissent la discipline	
1.2.2 Les projets d'établissement et d'EPS	
1.2.3 La gymnastique au sol avec les élèves de 5 <sup>ème</sup> E	
1.3 Choix des compétences visées	p9
<b>2. Des compétences choisies aux contenus d'enseignement à intégrer</b>	<b>p10</b>
2.2 Le traitement didactique de la gymnastique au sol	p10
2.3 La déclinaison des compétences en objectifs et contenus d'enseignement	p11
2.4 Les problèmes rencontrés pour atteindre ces objectifs	p14
<b>3. Les adaptations pédagogiques</b>	<b>p15</b>
3.1 Au niveau relationnel	p17
2.4.1 Les rôles d'aide et de parade	
2.4.2 Le statut de juge, spectateur, et acteur	
3.2 Au niveau des consignes	p19
3.2.1 Relation avec les méthodes utilisées en UPI	
3.2.2 Les consignes écrites, lues, dessinées	
3.2.3 La vue, le toucher dans l'acquisition des contenus	
3.3 Les évaluations et le retour sur les apprentissages	p24
3.3.1 Les formes et contenus des différentes évaluations	
3.3.2 L'évaluation finale des compétences choisies à intégrer pour Baptiste	
<b>CONCLUSION</b>	<b>p28</b>



# INTRODUCTION

En répondant aux objectifs de l'école d'éduquer, instruire et former comme toute discipline d'enseignement, l'Education Physique et Sportive (EPS) a conforté sa place au sein du système scolaire. Au lieu d'exclure et d'ignorer les enfants présentant des particularités, des inaptitudes, des déficiences ou atteints de troubles de la santé on constate aujourd'hui une volonté fortement affirmée d'adaptation, de scolarisation de ces jeunes dans et par les cours d'EPS.

L'étude historique de ce thème de l'intégration d'enfants présentant une particularité physique et/ou mentale dans les cours d'EPS montre un changement radical dans la façon de considérer ces enfants handicapés. Une première phase de l'histoire de notre discipline dans les années 60 avait progressivement permis d'accueillir tous les élèves en EPS dans un souci de prise en compte de l'hétérogénéité. Dans les années 80, des adaptations de leçons et d'examens sont envisagées en EPS suite au texte majeur en faveur des handicapés, la loi n°534 du 30 juin 1975. Le débat inaptitude/aptitude en EPS est au cœur des préoccupations. Des textes favorisent l'intégration de tous les élèves quelques soient leurs particularités. Ces dernières années, le travail du traitement des Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA) s'est orienté vers des fins d'apprentissage et de transformation. En plus d'être accueillis, d'apprendre et d'être évalués, ces élèves particuliers ont aujourd'hui une place à part entière en EPS. Les professeurs ne les limitent plus dans leurs possibilités, ils les invitent à faire des efforts, à se transformer et à acquérir de nouvelles compétences, propres à leurs spécificités.

Ce mémoire n'est ni une réflexion philosophique sur la place des élèves en situation de handicap, ni une étude historique sur la scolarisation de ces enfants particuliers en EPS.

Mais, face au constat actuel du nombre important d'élèves présentant des troubles des fonctions cognitives ou physiques que la majorité des professeurs d'EPS intègre en cours d'EPS, le mémoire sera davantage un travail de recherche d'éléments pédagogiques permettant de rendre une scolarisation efficace et pertinente .

De plus en plus d'élèves en situation de handicap sont scolarisés en collège ou lycée. Nos objectifs d'adapter les situations d'apprentissage, de reformuler des compétences afin d'intégrer tous les élèves dans les meilleurs conditions pour qu'ils

deviennent des citoyens lucides, cultivés et autonomes sont aujourd'hui plus que tout les « lignes de conduites » de nos enseignements. Il n'est pas sans préciser que ces élèves demandent une entrée et un traitement de chaque APSA particulier, fonction de leur particularité.

Ainsi, à travers ce mémoire, nous porterons notre étude sur les adaptations didactiques et pédagogiques possibles en EPS pour un élève à déficience cognitive. Nous centrerons notre travail sur un cas particulier d'un élève trisomique intégré en classe de 5<sup>ème</sup> pendant un cycle gymnastique au sol, nous chercherons à montrer l'importance et la pertinence dans le développement du jeune de sa scolarisation dans un milieu ordinaire, ici en EPS.

Plusieurs questionnements guideront cette étude. La situation de handicap dans laquelle se trouve Baptiste, élève trisomique, amène des pistes de travail particulières : quelles sont elles ? Quelle est la contribution de la discipline EPS dans le développement physique, cognitif et social de Baptiste ? Quels sont les apports de cette scolarisation avec une classe de 5<sup>ème</sup> en cycle de gymnastique au sol ?

Après un bref rappel des lois régissant le handicap, nous mettrons en relation les caractéristiques de l'élève Baptiste et ses projets personnels qui gravitent autour de lui dans le but de lui permettre une scolarisation réussie : adaptée avec un choix spécifique de compétences visées.

Dans un second temps, nous nous appuierons sur ces compétences propres à Baptiste pour réaliser un traitement didactique de la gymnastique au sol et déterminer des contenus d'enseignement à intégrer. Enfin, nous décrirons les adaptations pédagogiques mises en place pour faciliter les apprentissages et l'acquisition des compétences générales, propres et spécifiques pour Baptiste.

# 1. De la mise en relation des projets aux choix des compétences visées pour Baptiste.

## 1.1 L'UPI et Baptiste

### 1.1.1 Quelques notions du handicap et de sa prise en compte à l'école

La notion de handicap a évolué tout au long du XX<sup>ème</sup> siècle. Au cours de la dernière décennie on peut constater un souci quasi permanent d'affiner toutes les recherches et les données afin que notre société, nos mœurs changent et pensent « handicap ».

A l'école, l'intégration scolaire est devenue un droit dès 1975 « le droit à l'éducation garanti à chacun » et celle des jeunes handicapés y est alors favorisée. Le corps enseignant se doit d'accueillir ses enfants quel que soit leur handicap. La scolarisation de ceux-ci devient un droit permettant à cette intégration scolaire d'être un moyen d'intégration sociale pour les jeunes.

En 1995, sont alors créées des Unités pédagogiques d'intégration (UPI) dans les établissements du second degré, des dispositifs développant des accessibilités scolaires et pédagogiques. Les évaluations sont aménagées en fonction des compétences que chacun peut acquérir en fonction de son handicap. L'UPI regroupe deux dimensions d'intégration : la première est collective car dans le groupe classe-UPI les élèves peu nombreux ont ensemble des aides et soutiens. La deuxième dimension est individuelle car chacun des élèves de l'UPI peut intégrer une classe ordinaire dans la discipline scolaire choisie par l'enseignant de l'UPI. Chacun de ses enseignants recherche constamment des réponses didactiques et pédagogiques adaptées à l'adolescent d'UPI. Aujourd'hui, les UPI se sont multipliées dans le secondaire, arrivant même dans les lycées.

Sans parler de toutes les circulaires, lois régissant la prise en compte de ces élèves (loi 2005), on peut néanmoins souligner le changement de la conception du handicap. La loi du 11 février 2005 pour « L'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » représente une étape importante dans l'histoire de l'intégration des personnes. Ce texte succède à la loi du 30 juin 1975 n°534 qui, pour la première fois, fixe les bases d'un accès à l'éducation spécialisée. Désormais, le droit à l'éducation pleine et entière de chacun amène des aménagements à l'école déclinés dans le projet personnalisé de scolarisation (PPS) inscrit lui même dans le « Plan de Compensation ». On ne doit plus considérer un enfant (ou adulte) comme handicapé mais on parle d'une situation porteuse de

handicap pour telle ou telle personne. Il est alors aujourd'hui primordial de se focaliser sur la situation de handicap dans laquelle se trouvent nos élèves. Grâce à des traitements didactiques des activités proposées, des adaptations pédagogiques (matérielles, humaines), il est alors possible d'atténuer cette situation de handicap et réussir à faire acquérir de nombreuses compétences pour chaque enfant.

Pour se faire, la connaissance approfondie de l'enfant et des projets qui l'entourent sont dans un premier temps les piliers de la future transposition didactique amenant ensuite à déterminer quelles compétences disciplinaires et transdisciplinaires il pourra intégrer en vue de progresser.

### 1.1.2 Le projet de l'UPI déficience cognitive

Au collège Saint Exupéry à Alençon, l'UPI existe depuis 10 ans. Au cours de cette année scolaire 2007-2008, 12 élèves font partie de ce groupe « Classe-UPI ». Ils ont entre 12 et 15 ans et tous sont en situation de handicap cognitif. Le projet de la classe est renouvelé chaque année, les objectifs sont élaborés en relation avec le projet d'établissement et le type d'élèves de l'UPI. Les objectifs recherchés sont multiples :

- acquérir des connaissances et compétences disciplinaires et transversales
- améliorer l'image de soi et renforcer la confiance en soi
- vivre avec les autres, différents de soi

### 1.1.3 Baptiste : ses caractéristiques , ses projets

Parmi les 12 élèves de l'UPI, Baptiste, 14 ans, est un enfant trisomique. Scolarisé en CLIS (Classe d'Intégration Scolaire) à l'école primaire, il a rejoint depuis deux ans le collège Saint Exupéry.

L'UPI permet à Baptiste, élève en situation de handicap, de retrouver une nouvelle énergie qui s'exprime au travers de son projet de « vie citoyenne » au sens large du terme, c'est-à-dire porteuse d'une culture professionnelle, artistique et physique.

A la lecture du PPS de Baptiste un bilan peut être dressé afin de pouvoir choisir des compétences qui devront être intégrées à la fin d'un cycle spécifique d'apprentissage. Travailler avec ce projet personnalisé de scolarisation est indispensable. Sa lecture

approfondie permet de dresser un « portrait » de l'élève et de déterminer ses besoins spécifiques en terme d'apprentissage, de compétences à intégrer.

Au niveau social, Baptiste est très bien intégré dans le collège, en récréation il joue avec les autres élèves de son âge. Il est apprécié par eux. La majorité des 430 élèves du collège le connaît et a déjà parlé avec lui. D'un point de vue physique, ses caractéristiques ne sont pas significatives d'un enfant trisomique. Il n'a pas de troubles associés au niveau cardiaque ni de fragilité osseuse. L'hyper laxité caractéristique de ces personnes est totalement absente, on peut même constater que Baptiste n'est pas souple et plutôt assez raide dans ses articulations. Par contre son fonctionnement cognitif lui est propre, les adaptations particulières qui devront être faites seront basées essentiellement sur un mode de compréhension et d'intégration de compétences spécifiques. Ce fonctionnement cognitif comporte des similitudes avec d'autres élèves trisomiques.

Baptiste maîtrise le langage écrit, il peut recopier de façon lisible et transcrire un texte du script en cursive. En mathématique, il compte jusqu'à 30. Ses difficultés d'abstraction se retrouvent dans quelques disciplines. Les opérations algébriques sont source d'erreur lorsqu'il n'y a pas de support visuel. En EPS, la démonstration, le schéma sont des aides dans les apprentissages. Nous verrons l'importance des supports dans la conception de l'enchaînement en gymnastique au sol.

Baptiste est très curieux du monde qui l'entoure et participe activement aux activités de découverte du monde (l'EPS étant intégrée à cette rubrique dans le projet scolaire de Baptiste). Baptiste fait beaucoup d'efforts, il manifeste souvent son désir d'autonomie. Désir devant être contrôlé dans des activités à risques telle que la gymnastique.

Dans la poursuite de son projet pré-professionnel, Baptiste est inscrit à l'Institut Médico-Educatif « La Garenne » à Alençon. Quelques unes des activités révèlent des difficultés de coordination que l'on retrouve dans des activités sportives. Les activités de bricolage (taper sur un clou avec un marteau) montrent des hésitations et mènent souvent à des échecs. Ceux-ci pouvant être corrélés avec des actions motrices en EPS de rotation et équilibration longitudinale au cours desquelles Baptiste connaît divers problèmes d'exécution.



## 1.2 L'EPS au collège

### 1.2.1 Les programmes nationaux qui régissent la discipline

Dans le contexte actuel de prise en compte systématique d'adaptation des situations de handicap dans lesquels se trouvent certains jeunes, les enseignants d'EPS ont pour missions de favoriser la construction de la culture sportive, de renforcer certaines compétences transversales travaillées dans les autres disciplines scolaires ou abordées hors de l'école. L'atteinte de ces objectifs est permise en EPS grâce et par le physique de chaque élève et ce, quelles que soient les limitations et blessures de la personne.

Les textes disciplinaires datant de 1990 (circulaire n°90-107 du 17 mai 1990) faisaient déjà état de cette obligation d'intégrer très largement les élèves porteurs de déficiences. L'aptitude et donc la participation de tous les élèves en EPS sont alors requises. C'est le début de l'EPS adaptée. L'enseignant ayant en charge un élève déficient doit prendre en compte ses désavantages, adapter ses contenus d'enseignement, les dispositifs spatio-temporels et effectuer un traitement didactique particulier des activités supports (ce qui est l'objet d'un paragraphe de notre étude avec Baptiste en gymnastique au sol). Plus que jamais, les enseignants d'EPS doivent différencier leurs pédagogies. Certaines études montrent la difficulté à mettre en place ce type de pédagogie et donc d'intégrer sans réticence ces élèves. L'étude sur ce sujet de Fuster et Jeanne en 1997 dans « Enfants handicapés et intégration scolaire » montre que nombreux sont les enseignants redoutant le défi pédagogique qui consiste à favoriser la scolarisation sans déstabiliser l'équilibre relationnel de la classe ni nuire à la réalisation du programme .

### 1.2.2 Les projets d'établissement et d'EPS

Le projet du collège Saint Exupéry a été élaboré pour les trois années scolaires 2004 à 2007. Concernant la notion de scolarisation, en lien direct avec nos jeunes élèves en situation de handicap, il est à réviser et améliorer pour la rentrée prochaine.

Les objectifs visés dans le projet d'établissement sont les suivants :

- intégration des valeurs citoyennes de socialisation, respect de l'autre avec ses différences
- accès à l'autonomie, prise de responsabilités par des choix lucides et éclairés
- acquisition d'une culture savante de chacune des disciplines du programme scolaire.

Avec le souci de répondre au mieux aux principaux objectifs de ce projet, l'EPS au collège, en tant que discipline d'enseignement, recherche à atteindre des objectifs qui lui sont propres. Elle met en étroite relation les programmes nationaux de la discipline, les caractéristiques spécifiques des collégiens dans chaque Activité Physique Sportive et Artistique (APSA) programmée.

Les objectifs de l'EPS au collège Saint Exupéry sont les suivants :

- s'accepter et accepter l'autre dans ses différences, améliorer son rapport au corps, à la santé.
- agir par rapport à des règles de fonctionnement collectif en gérant le couple risque/sécurité.
- accéder à la culture sportive avec les différentes APSA pour développer des compétences générales à l'EPS, propres au groupement d'activités et spécifiques à celles-ci.

Ainsi, le projet de cycle de chaque APSA sera élaboré en fonction des élèves après un traitement didactique de l'activité enseignée .

### 1.2.3 La gymnastique au sol avec les élèves de 5<sup>ème</sup> E

Les 22 élèves de 5<sup>ème</sup> E peuvent être considérés comme des débutants dans cette activité gymnique. La classe est composée de 14 filles et 8 garçons. L'un d'entre eux a déjà pratiqué la gymnastique en milieu associatif, 11 ont déjà découvert la gymnastique à l'école primaire.

L'évaluation diagnostique a donc montré un niveau relativement faible dans les éléments gymniques. La bonne ambiance de classe et les efforts conséquents de chaque élève de la classe pré-supposent des progrès significatifs en terme d'apprentissage et intégration de compétences spécifiques, propres à l'APSA et générales à l'EPS.

Au cours de ce premier cycle de gymnastique, chaque élève devra construire des postures et actions motrices essentielles à la pratique de l'ensemble des activités gymniques. En classe de quatrième au collège, un second cycle de gymnastique est prévu. L'élève de cinquième sera amené à transformer ses conduites motrices au travers de réalisations d'actions motrices telles que tourner, sauter, se renverser corps tendu....

En fin de cycle, tous les élèves devront avoir été initiés aux différents rôles sociaux inhérents à l'activité (pareur, juge, observateur, gymnaste...). Ils auront participé à la

construction du code de référence afin de pouvoir hiérarchiser des éléments de difficulté variable et repérer des critères de réalisation simples pour « juger » leur prestation ou celle d'un autre élève. Au terme des 10 leçons de gymnastique au sol, chaque élève devra présenter un enchaînement pour être vu et jugé, composé de 8 éléments gymniques minimum, pris dans 5 familles d'actions motrices travaillées ensemble. Cet enchaînement sera ainsi construit et apprécié en fonction du code élaboré en commun.

Les élèves devront avoir préparé cet enchaînement en choisissant des éléments de leur niveau gymnique, les organiser suivant un ordre précis sur tout l'espace du praticable avec une musique qu'ils auront choisie.

Les compétences à intégrer au cours de ce cycle sont les suivantes :

- savoir s'échauffer et agir avec sécurité
- concevoir un enchaînement d'actions motrices destiné à être vu et jugé
- identifier son niveau de pratique et faire des choix d'actions en vue de l'évaluation
- se perfectionner dans chaque famille d'actions motrices
- tenir des rôles d'aide, parade, spectateur averti

Pour Baptiste, il est primordial de rechercher constamment l'atteinte de ces compétences tout en individualisant ce travail par la prise en compte de ses déficiences. Ainsi, la reformulation des compétences recherchées pour une scolarisation pertinente est en relation avec celles présentées ci-dessus ET les caractéristiques de cet élève d'UPI.

### 1.3 Choix des compétences visées

Baptiste a des caractéristiques spécifiques qui lui sont propres. Son PPS permet un choix de compétences visées en et par la pratique de la gymnastique au sol avec les élèves de 5<sup>ème</sup> E.

- ① Savoir s'échauffer et connaître les conduites sécuritaires
- ② Découvrir l'APSA gymnastique au sol et apprendre les éléments des familles motrices dites « de base »
- ③ Approfondir des compétences interdisciplinaires
- ④ Tenir différents rôles : acteur, spectateur, aide et juge
- ⑤ Concevoir une suite d'éléments gymniques choisis à visée évaluative

## 2. Des compétences choisies

### aux contenus d'enseignement à intégrer

#### 2.1. Le traitement didactique de la gymnastique au sol

Cinq principales compétences viennent d'être déclinées pour Baptiste dans la pratique de la gymnastique au sol avec cette classe de 5<sup>ème</sup> du collège. Toutes ces caractéristiques doivent donc être présentes dans les interventions du professeur d'EPS qui construit ses leçons au fur et à mesure de l'avancement du cycle. Chaque compétence déterminée pour Baptiste est justifiée par rapport aux éléments institutionnels cités auparavant et, essentiellement, aux caractéristiques de Baptiste en EPS.

Les compétences devront être atteintes en fin de cycle. Pour optimiser cet objectif, l'activité gymnique sera traitée différemment pour Baptiste.

En effet, on constate une diminution des exigences techniques. Cinq actions motrices seront abordées avec Baptiste : sauter, réaliser une rotation avant, réaliser une rotation arrière, maintenir une posture, passer à l'équilibre. Nous évacuerons la famille du renversement (roue ou rondade) qui donne lieu à une série acrobatique pour les élèves de 5<sup>ème</sup> : renversement suivi d'une rotation. Proposer une action simple (non combinée à une seconde) semble plus adapté aux facultés d'appropriation de contenus d'enseignement de Baptiste.

La tenue de rôles sociaux différents en vue de l'accès à l'autonomie et de responsabilité est abordée en binôme. Baptiste ne pratiquera pas de parade mais pourra aider un camarade en vue de sa progression. Il sera acteur par la présentation devant les autres élèves de son enchaînement et juge lorsqu'il donnera son avis sur un enchaînement : « j'aime ou j'aime pas ».

L'espace d'action qu'est l'ensemble du praticable pour les collégiens est réduite à un aller – retour sur un espace longiligne (2m X 8m). En effet, évoluer dans trop de directions n'est d'une part pas une compétence recherchée pour Baptiste et d'autre part un paramètre en « trop » dans la présentation d'un enchaînement représentatif de son niveau.

## 2.2 La déclinaison des compétences en objectifs et contenus d'enseignement

<u>COMPETENCE :Savoir s'échauffer et connaître les conduites sécuritaires</u>	
OBJECTIFS	CONTENUS D'ENSEIGNEMENT
Elever son rythme respiratoire	Je suis un peu essoufflé, mes pulsations cardiaques et mon rythme respiratoire sont accélérés.
Echauffer ses articulations	Je mobilise toutes mes articulations dans un ordre précis, je les bouge dans tous les sens
Connaître les conduites sécuritaires	Je sais me mettre en « boule » dans les situations de rééchappement quand mon corps bascule dans l'espace arrière ou latéral.  Je contrôle si personne n'est dans mon espace d'évolution avant de réaliser une action.

<u>COMPETENCE : Tenir différents rôles : acteur, spectateur, aide et juge</u>	
OBJECTIFS	CONTENUS D'ENSEIGNEMENT
Se présenter devant les autres	Je fais un geste de présentation au début et à la fin de mon enchaînement pour donner cadrer mon évaluation
Etre un acteur	Je présente un élément ou un enchaînement devant les autres élèves et le professeur.  Je me propose comme modèle pour montrer l'exemple
Aider les autres	J'aide en binôme un élève à progresser en plaçant mes mains en miroir.
Juger la prestation d'un autre	Je sais dire « j'aime ou j'aime pas » de façon subjective

élève	Je peux savoir si je sais faire comme l'autre, de la même façon , mieux ou moins bien
-------	---

<u>COMPETENCE : Concevoir une suite d'éléments gymniques choisis à visée évaluative</u>	
OBJECTIFS	CONTENUS D'ENSEIGNEMENT
Connaître son niveau de maîtrise	Je sais quand je réussis tel ou tel élément
Choisir et respecter un ordre d'actions motrices	Je décide de la suite des éléments et je respecte l'ordre à mon évaluation
Remplir la feuille-bilan de l'évaluation	J'écris lisiblement sur la feuille en recopiant les éléments choisis et les représente sur l'espace d'évolution

<u>COMPETENCE : Découvrir l'APSA gymnastique au sol et apprendre les éléments des familles motrices dites « de base »</u>	
OBJECTIFS	CONTENUS D'ENSEIGNEMENT
Sauter	Je m'aide de mes segments corporels libres (bras) pour m'élever vers le haut et revenir de façon stable
Réaliser une rotation dans l'espace avant	Je fais une roulade vers l'avant avec une arrivée groupée puis debout. Je suis gainé.
Réaliser une rotation vers l'espace arrière	Je place mes mains au niveau de mes oreilles puis je m'accroupis et bascule vers l'arrière en plaçant mes mains sur le tapis et en poussant dessus pour rouler et arriver accroupi puis debout
Maintenir une posture	Je reste stable dans une position donnée de planche, regard vers l'avant
Tenir en équilibre	J'aligne mes segments (épaule – bassin - cheville) sur le même axe et suis gainé. Je maintiens cet état d'équilibre

	corporel pendant 2 secondes
--	-----------------------------

<u>COMPETENCE : Approfondir des compétences interdisciplinaires</u>	
OBJECTIFS	CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

Fonctionner intellectuellement	<p>Je mémorise les contenus d'enseignement de chaque élément gymnique</p> <p>Je classe des éléments et les reproduis dans l'ordre</p>
Communiquer avec les élèves	<p>Je demande de l'aide aux autres.</p> <p>Je leur parle de façon compréhensible, distinctement</p>
Communiquer avec le professeur	<p>Je n'interromps pas le professeur et demande la parole avant de parler.</p> <p>Je demande de l'aide et des précisions quand je n'ai pas compris.</p>
Lire seul et effectuer des consignes	<p>Je lis les critères de réussite d'éléments dessinés et essaie de les reproduire avec exactitude</p>
Intégrer et repérer des formes géométriques simples	<p>Je sais repérer des formes géométriques d'éléments pour les reproduire ( ex du triangle pour une base de sustentation permettant la stabilité d'éléments)</p>
Connaître la signification de devant/derrière	<p>Je roule vers l'avant pour faire une rotation avant et vers l'arrière pour la rotation arrière sans erreur</p>



## 2.3 Les problèmes rencontrés pour atteindre ces objectifs

Il n'est pas étonnant de détecter des problèmes en EPS similaires à ceux d'autres disciplines. A la lecture du Projet Personnalisé de scolarisation de Baptiste, il est possible de relever quelques compétences qui sont « en cours d'acquisition » dans une discipline précise ou déjà dites « transversales ». Ces compétences, puisque non encore acquises, font apparaître des obstacles, des problèmes dans certains apprentissages.

En fait, quatre problèmes soulevés en EPS bloquent l'acquisition définitive de certaines compétences en mathématiques, en français ou transversales.

Fort est de constater la difficulté dans la mémorisation à court ou moyen terme d'actions simples. La répétition devient un élément primordial dans les apprentissages (style pédagogique adopté principalement avec l'élève trisomique que nous aborderons dans le paragraphe suivant).

Une seconde difficulté dans les apprentissages est la représentation, le phénomène d'abstraction n'étant pas maîtrisé. Baptiste a eu beaucoup de mal à réaliser un élément expliqué verbalement ou une correction d'un élément fait par un élève, correction orale.

Dans le même ordre, le phénomène de stabilité pour s'équilibrer a été source d'hésitations et d'incompréhensions. Dessiner seul avec ses deux mains la base du triangle et avec sa tête son sommet a été un obstacle à surmonter dans l'apprentissage du trépied. Cette visualisation en vue de sa reproduction concrète dans l'espace, sans feuille ni crayon, fut un problème.

Enfin, concernant la latéralisation devant/derrière, cette compétence n'est toujours pas acquise en mathématiques. On l'a retrouvé par l'apprentissage des roulades avant et arrière. Ne pas confondre l'avant de l'arrière, réussir sans se tromper a été un défi pour ensuite transférer cette compétence dans la classe UPI lors des séances de mathématiques.

## 3. Les adaptations pédagogiques

### 3.1 Au niveau relationnel

#### 2.4.3 Les rôles d'aide et de parade

Dans le projet d'EPS du collège, les relations aux autres sont très importantes dans un souci de socialisation et respect d'autrui. Les élèves de cinquième doivent apprendre à tenir ces deux rôles afin d'assurer d'une part la sécurité de leur camarade et d'autre part pour aider l'autre dans ses apprentissages plus complexes.

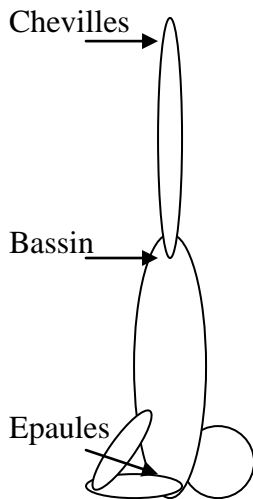
La notion d'aide est différente de celle du pareur. L'aide est une participation extérieure qui s'ajoute à l'action. Elle peut pallier une insuffisance au niveau des facteurs d'exécution, permettre de mieux « sentir » la technique en maintenant des parties du corps ou favorisant l'accélération d'un mouvement. La parade peut être définie comme la suite de l'aide. Son rôle est d'éviter l'accident grâce à une grande attention de « guetteur ». Il n'y a pas de contact avec le gymnaste mais l'intervention si nécessaire doit être quasi immédiate. En résumé, l'aide est une action préparée, volontaire de maintien de l'autre. La parade se réalise grâce à une présence concentrée près d'une action dont on connaît le déroulement et les risques potentiels pour une éventuelle intervention.

Pour Baptiste, anticiper des mouvements, mieux faire sentir une action motrice à un autre élève ou éviter un éventuel accident sont des objectifs trop éloignés de ses possibilités cognitives et physiques. Ce rôle d'anticipation cognitive d'une action motrice en rendant abstrait plusieurs paramètres spatiaux dont l'enjeu est de diminuer le couple risque – sécurité est encore trop difficile à aborder dans ce premier cycle de gymnastique pour Baptiste. Il s'est donc contenté de manipuler en miroir un élève en action.

L'élève fonctionne beaucoup par imitation de l'autre et ce type de fonctionnement cognitif déjà maîtrisé par Baptiste a ainsi été utilisé dès qu'il intervenait dans une action représentant un risque. En plaçant ses mains à l'opposé de celles du second « manipulateur » ou « aide » il a pu renforcer ses apprentissages et celui du gymnaste. Il a ainsi intériorisé les placements des parties du corps pour chaque action motrice dans lesquelles il est intervenu. Il a aussi contribué à augmenter la sécurité de l'élève en action. A deux élèves « aide », la prise de risque a été fortement diminuée ainsi que l'appréhension d'effectuer un mouvement en cours d'acquisition. Les élèves de 5<sup>ème</sup> ont alors pu demander à Baptiste de seconder les différentes « aides ». D'abord, ils expliquaient quelle type d'action motrice ils souhaitaient

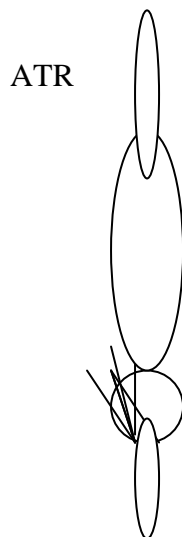
travailler puis où il fallait placer ses mains pour éviter une mauvaise exécution du mouvement qui entraînerait un mauvais apprentissage voir un accident.

L'aide comme « manipulateur » au cours de l'apprentissage de la chandelle, élément d'équilibre :



Baptiste et son binôme se sont placés de chaque côté de l'élève-acteur et ont placé leurs mains au niveau du bassin et des épaules de l'élève effectuant une chandelle afin de lui assurer l'alignement épaule-bassin-cheville.

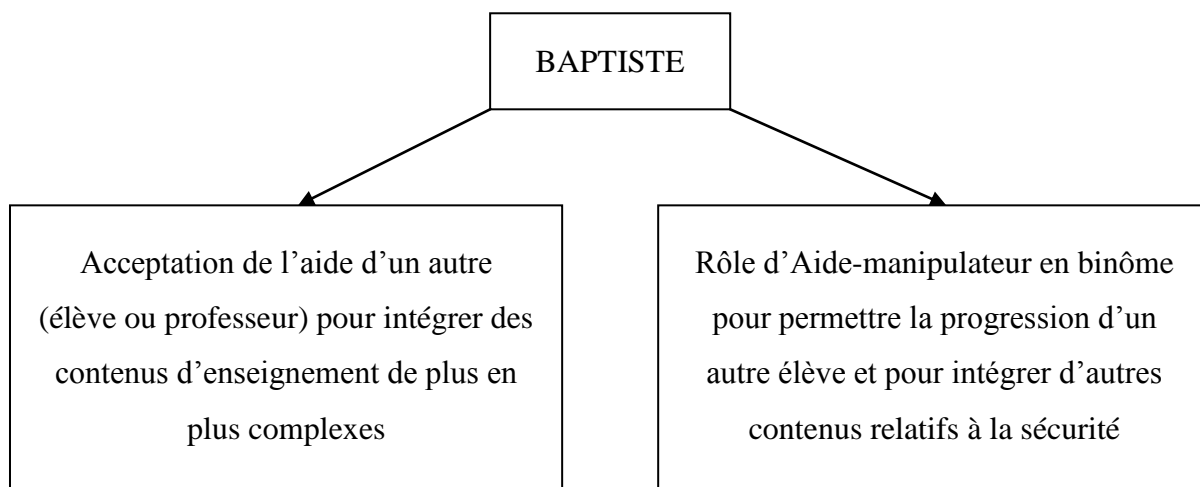
L'intervention de Baptiste est allée jusqu'à l'apprentissage de l'ATR, appui tendu renversé :



Baptiste n'a pas changé le lieu de placement de ses mains mais cette « aide » en binôme est plus complexe car, d'une part, il faut que le gymnaste soit bien aligné et, d'autre part, si son équilibre devient trop instable et penche vers l'arrière, il faut laisser place à la situation de rééchappe qui est de rouler (dos rond, menton poitrine). Ainsi, les aides doivent aussi permettre cette rotation si le gymnaste en a besoin pour sa sécurité.

Grâce à ses prises de responsabilités, ses interventions permettant une meilleure intégration de techniques, Baptiste a pu mieux appréhender ses propres mouvements, accepter de l'aide d'autres élèves, renforcer sa confiance en lui. Ainsi, à chaque cours et ce, à de nombreuses reprises, ce type d'adaptation pédagogique a été très bénéfique pour Baptiste. En agissant sur les relations inter-élèves, il a intégré des contenus permettant l'acquérir certaines compétences visées.

En somme, deux types d'aide ont pu intervenir pendant les leçons afin d'aider Baptiste à atteindre certaines des compétences visées en début de cycle :



#### 2.4.4 Le statut de juge, spectateur, et acteur

La gymnastique est une activité destinée à être vue et jugée. On ne peut occulter les statuts du gymnaste comme acteur mais aussi comme spectateur de l'enchaînement d'un autre et juge des divers prestations (la sienne pour progresser et celles de autres pour se comparer, apprendre, ...). Nous abordons dans le cycle de gymnastique la fonction de « juge » dans le but de travailler sur les retours réflexifs. En effet, dans les théories de l'apprentissage, il semble important de porter une attention particulière voire principale sur l'appropriation des connaissances grâce à un retour réflexif sur ceux-ci. Nous verrons que pour Baptiste, il a semblé très important qu'il puisse juger ses prestations afin de détecter avec lui les problèmes rencontrés pour mieux les corriger.

En tant que « juge », des adaptations ont été faites afin de permettre à Baptiste de tenir ce rôle. L'établissement d'un code commun de référence pour une hiérarchie des difficultés gymniques a été fait avec les élèves de la classe en vue de d'auto évaluation ou évaluation finale. Pour Baptiste, cette fonction de juge a été simplifiée et abordée sous l'angle de la subjectivité. Savoir s'il sait mieux faire que l'élève qui, devant lui, a exécuté une action, reconnaître un élément qui n'a pas été bien fait, sont les objectifs visés pour Baptiste. Il a donc appris à regarder attentivement une action réalisée par un autre que lui. Il devait ainsi pouvoir dire s'il savait ou non mieux faire que l'autre et alors démontrer. Etre « juge » d'un élément lui a permis de travailler sur la connaissance de soi, le « soi » en action, pour augmenter son niveau et ainsi améliorer sa technique gymnique.

Ainsi, en tenant le rôle de « juge » de façon simplifiée, le statut de spectateur a été abordé. Pourrait-on parler de « spectateur averti » ? Baptiste a été spectateur attentif pour donner une appréciation générale à l'action motrice ou l'enchaînement d'un autre élève ou pour reproduire et comprendre ce que lui devait faire. Nous pouvons considérer que le rôle de « spectateur » a été véritablement pris par Baptiste lorsqu'il savait être concentré, à l'écoute, attentif et réceptif aux prestations gymniques des autres élèves. Baptiste peut se fatiguer assez vite, il faut donc savoir gérer les temps de récupération au cours d'une leçon d'EPS. Exiger de la concentration après un rythme soutenu de fin d'échauffement ou après un travail d'ateliers demandant beaucoup d'efforts physiques semble trop difficile pour lui. Etre « spectateur » a été simplifié dans son rôle par l'absence de verbalisation des mouvements gymniques. Il n'a pas été demandé à Baptiste de nommer, commenter chaque action et leur élément de liaison.

En ce qui concerne la préparation de l'enchaînement finale, donnant lieu à l'évaluation notée pour les élèves de cinquième, Baptiste a utilisé ce rôle de spectateur pour conceptualiser son propre enchaînement d'actions motrices, les éléments gymniques. Voir les autres élèves agir par temps plus ou moins forts en fonction d'une musique choisie pour leur enchaînement a permis à Baptiste de personnaliser son enchaînement. Il a compris qu'il pouvait choisir sa musique et danser sur son rythme entre chaque élément gymnique. A l'aise, il a ainsi réalisé cela sans travail préalable.

Par les adaptations vues précédemment, il n'est pas sans rappeler le statut d'acteur quasi permanent qu'a tenu Baptiste tout au long des leçons. Baptiste doit répéter sans cesse pour intégrer des contenus nouveaux. Il doit être à l'aise et avoir confiance lorsqu'il exécute des mouvements. Ainsi, les phases d'observation ou de réflexion, lorsqu'elles ont eu lieu ont toujours été liées à l'action. Imaginer ou penser une action de façon abstraite est trop difficile pour Baptiste. Il a toujours fallu passer à de l'observable, du concret... de l'action. Cette façon d'adapter le pôle pédagogique dans l'apprentissage de contenus spécifiques a été corrélée avec des adaptations faites dans les séances internes à l'Unité Pédagogique d'Intégration (UPI) dans lesquelles Baptiste apprend et intègre des compétences générales mais aussi spécifiques à des disciplines telles que le français, les mathématiques.

## 3.2 Au niveau des consignes

### 3.2.1 Relation avec les méthodes utilisées en UPI

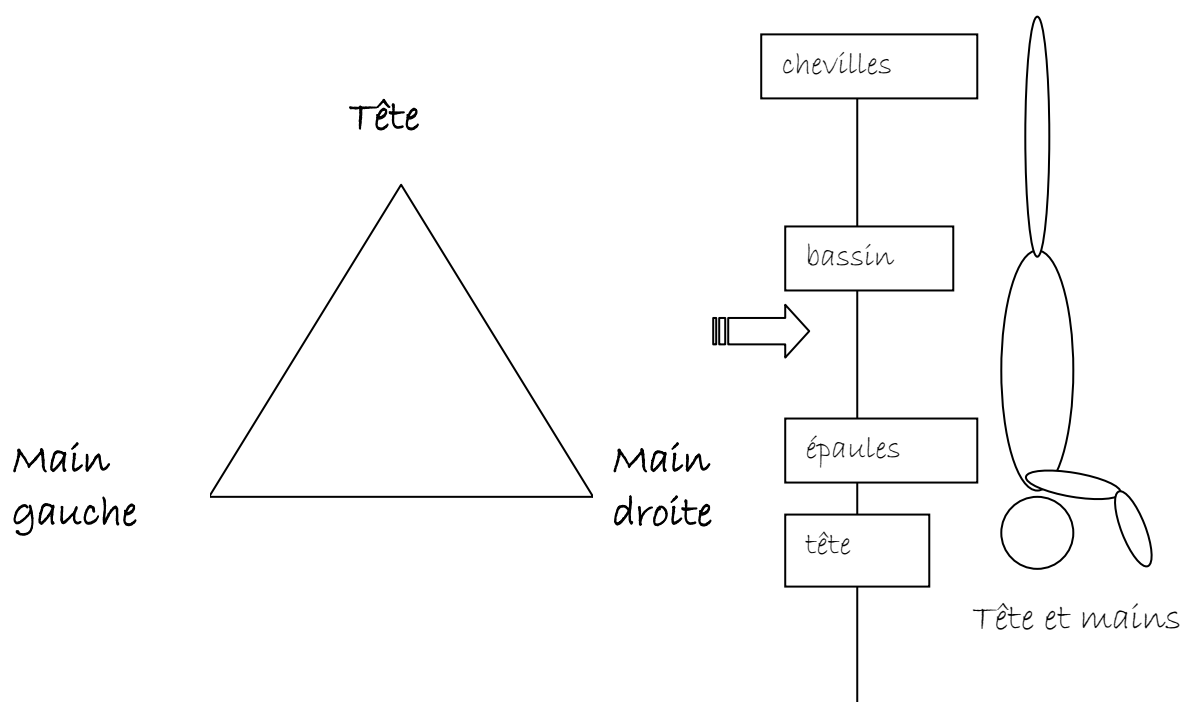
Ayant assisté à plusieurs séquences de travail de Baptiste dans son groupe « classe-UPI », après quelques explications de mode de fonctionnement de Baptiste dans le travail « purement » intellectuel, quelques méthodes de travail interdisciplinaire ont pu ressortir. Bien que Baptiste soit un adolescent reconnu comme trisomique, il a des fonctionnements cognitifs qui lui sont propres et, à la lecture de documents ciblés sur la trisomie, ne correspondent pas toujours au « portrait » tracé pour ces personnes. En entrant dans sa sphère de travail, certaines méthodes utilisées et reconnues comme efficaces par son professeur des écoles spécialisé, ont été utilisées en cours d'EPS.

Baptiste, comme nous l'avons vu précédemment, a besoin de répétition pour intégrer des contenus et ainsi acquérir des compétences. C'est une de ces stratégies privilégiées pour la mémorisation. En effet, en terme de mémoire, il n'effectue pas spontanément des stratégies de mémorisation. La répétition des actions, la fréquence et la diversification des conditions de réalisation sont nécessaires pour stimuler l'adaptation et la flexibilité des « patrons moteurs », terme emprunté à J Bertsch.

Elliot et Weele, en 1990, dans un travail sur la forme des consignes données montraient que les informations communiquées par le canal visuel étaient bien mieux comprises que celles provenant du canal verbal. Nous verrons l'importance des démonstrations écrites et « pratiques » c'est-à-dire plus concrètes, dans l'espace proche.

En assistant à une séance de mathématiques dont l'objectif était de mettre de relation deux chiffres qui, additionnés, donnaient toujours le même nombre, nous avons pu voir l'importance de l'attachement au concret, la manipulation. Ceci, expliquant quelques uns des propos précédemment (la manipulation plus présente que l'aide directe et seule). Pendant la séance de mathématiques, pour lui faciliter la tâche et entrer dans des situations de réussite, car Baptiste ne peut pas rester trop longtemps dans l'échec, des cubes ont été manipulés. En tournant les faces des dés, il a pu les comparer avec les données de sa feuille de cours sur laquelle il lui fallait entourer deux faces de dés qui, situées côte à côte, formaient le nombre 6.

En EPS, dans l'apprentissage du trépied, à la place d'aborder la notion de zone de sustentation à élargir pour améliorer l'équilibre de la figure, nous avons parlé du triangle que devaient former les deux mains et la tête. Tous les deux avec Baptiste, nous avons pris du recul par rapport à la classe, au calme, loin de possibles déconcentrations. Le PPS de Baptiste montre qu'il connaît les différentes formes géométriques de base : triangle, rectangle, carré, cercle. Ce sont des compétences dites « acquises ». Sur une feuille, ces figures ont été dessinées et il a dû reconnaître le triangle. Au sommet, le mot « tête » a été inscrit puis lu par Baptiste. Il a dû ensuite désigner sa propre tête et la partie qu'il placerait sur le tapis. Nous avons fait pareil avec les deux mains qui forment les autres sommets du triangle, zone de sustentation permettant le bon équilibre de la figure « trépied ». En utilisant des compétences déjà acquises ou en cours d'acquisition dans différentes disciplines : mathématiques pour la géométrie, français pour la compréhension des mots lus, cette adaptation pédagogique a permis de travailler et améliorer la visualisation dans l'espace d'une figure de gymnastique puis sa réalisation concrète. Dès lors que Baptiste participe activement à la tâche, à la compréhension de celle-ci qui demande de résoudre un problème, il apprend mieux et surtout oublie moins.



La ligne droite évoquant l'alignement segmentaire tête – épaule – bassin – cheville a été utilisée pour une représentation de son corps dans l'espace. Ce dernier concept est très

difficile à aborder avec Baptiste. Imaginer le placement de son corps dans l'espace, un corps qu'il ne voit pas mais qu'il doit sentir est une chose complexe.

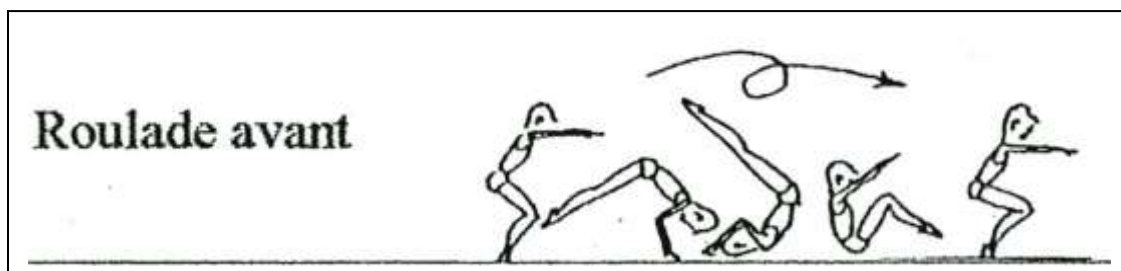
### 3.2.2 les consignes écrites, lues, dessinées

Les adaptations pédagogiques ont ici pour objectifs de simplifier les consignes, utiliser des mots simples, déchiffrables puis compréhensibles. Ecrire de façon lisible c'est-à-dire avec une police de caractère connue et de taille correcte a également été une forme de consignes. Il ne faut pas chercher à ce que Baptiste comprenne une consigne dès la première lecture, ne pas demander de planifier une stratégie de réponse et en même temps prendre en compte d'autres paramètres extérieurs tels que la musique, le rythme de celle-ci, les éléments de liaison différents entre chacune des figures travaillées.

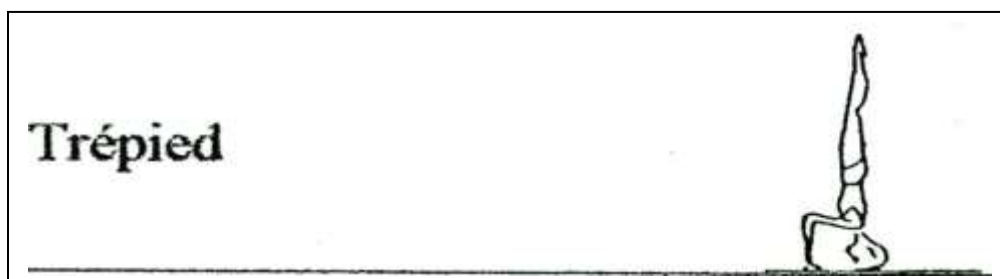
L'utilisation de schémas, de dessins concrets a permis une meilleure compréhension de figures gymniques.

Voici un exemple de figures travaillées tout au long du cycle :

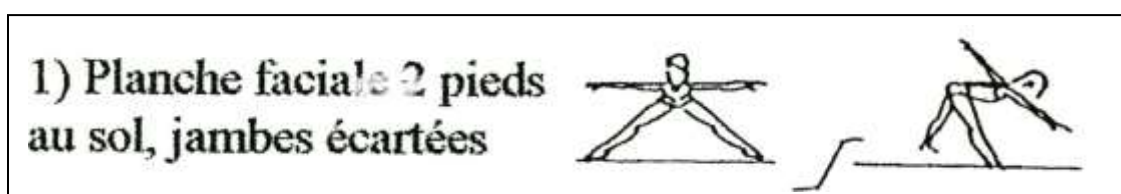
Famille des rotations :



Famille des équilibres :



Famille des maintiens :





### 3.2.3 La vue, le toucher dans l'acquisition des contenus

Nous avons vu précédemment que l'utilisation de concepts « maîtrisés » ou « en voie d'acquisition » par Baptiste sont d'une grande utilité pour apprendre des connaissances nouvelles, des techniques plus complexes et ce, avec un corps en mouvement dans un espace tridimensionnel. La lecture, la verbalisation, la vue et le toucher sont liés et difficilement séparables dans l'apprentissage et l'intégration de contenus. Savoir les hiérarchiser, les organiser selon le fonctionnement cognitif est primordial. Nous avons beaucoup travaillé avec Baptiste sur l'utilisation de feed-backs. Ceux-ci ont été principalement d'ordre sensori-moteur afin de bien corriger et d'améliorer les coordinations posturo-cinétiques. Dans le travail de la notion d'équilibre, ce qui peut faire défaut à Baptiste, nous avons insisté sur ce travail de maîtrise et maintien d'une posture équilibrée par des feed-backs kinesthésiques. Le toucher ( placement des mains sur le corps du gymnaste ) étant ici le sens le premier concerné pour progresser. Nous avons exposé par le statut d'aide-manipulateur les différentes formes d'intervention du toucher ainsi que leur efficacité dans les apprentissages de Baptiste.

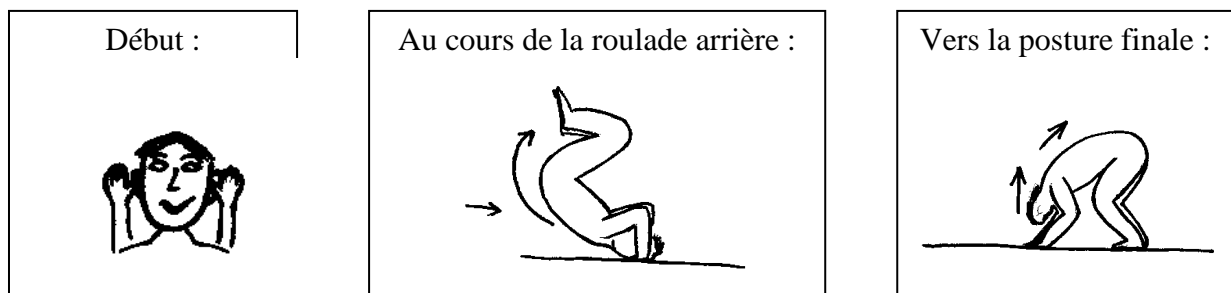
Voir en gymnastique pour Baptiste, c'est d'abord être spectateur. Dans un véritable processus d'intégration de contenus d'enseignement, la vue doit être abordée sous l'angle du spectateur averti c'est-à-dire celui qui comprend ce qu'il voit. La place donnée à la démonstration gymnique est très grande. En plus d'une information visuelle, Baptiste a appris à la décoder pour se l'approprier. Nous avons eu recours quelque fois à la mise en dessin de ce qu'il venait d'être fait devant ses yeux afin de savoir s'il avait été actif dans cette vision de la démonstration. Quelques questions ont pu lui être posées telles que : de quelle façon ont été placées les mains dans une roulade avant ?, comment le pied se trouve t'il dans un « maintien » ? . Dans l'apprentissage du trépied, quelle partie de la tête est en contact avec le sol ? Le front ? Le haut du crâne ?

En posant régulièrement différentes questions à Baptiste, ceci nous a permis de vérifier des acquis ou de faire émerger des solutions à des problèmes d'ordre postural. L'élève intègre plus facilement en s'imprégnant des réponses qu'il formule. Le mettre en condition de réussite dans les réponses conforte ses compétences, le faire chercher et surmonter des échecs dans les réponses lui permet aussi d'acquérir de nouvelles compétences. Ainsi, s'il a des difficultés à donner des réponses, nous pouvons lui simplifier la tâche et mettre des paliers de difficultés moins grands, prendre plus de temps pour arriver au résultat souhaité. Nous abordons ici la notion de « décalage optimal », chère à Linda ALLAL dans ses théories de l'apprentissage.

Le « toucher » peut être utilisé en dernier recours pour sentir comment le corps de l'autre est dans l'espace ; toucher pour tenter de reproduire. Dans l'intégration de contenus d'enseignement, l'aide, qu'elle soit du professeur ou d'un autre élève de niveau supérieur, doit donc être de le manipuler, le toucher par un placement correct des mains sur celui-ci en action.

Ainsi, plus concrètement, nous pouvons évoquer une adaptation pédagogique dans l'apprentissage de la roulade arrière avec Baptiste. Après quelques démonstrations du professeur et d'élèves pour apprendre à réaliser des rotations dans l'espace arrière, Baptiste a eu des difficultés à intégrer et donc reproduire systématiquement une roulade arrière correcte. L'aidant à chaque reprise à placer ses mains à plat sur le tapis afin qu'il puisse pousser dessus et se relever de mieux en mieux, une adaptation a dû être mise en place. Il fallait trouver le moyen pour que Baptiste comprenne comment il fallait débiter la figure et la raison de placer ses mains de telle façon. Le terme de « Haut les mains » a été trouvé puis utilisé en début de figure. Ainsi, l'aide a pu prendre du recul. En maintenant ses mains placées au niveau des oreilles, faces vers l'avant, Baptiste s'est retrouvé au sol avec la paume de ses mains sur le tapis lui permettant de pousser dessus, s'éloignant alors du tapis en fin de rotation pour finir accroupi puis debout.

Le « haut les mains », adaptation pédagogique dans l'apprentissage de la roulade arrière :



Nous avons aussi utilisé l'image de la boule qui roule pour systématiser le placement du dos rond dans les différentes roulades et dans les situations de « réchappe », permettant d'éviter les accidents dans des positions à risques. Dans le maintien du trépid avec l'alignement épaule-bassin-cheville, que l'on retrouve dans la réalisation de la chandelle (élément d'équilibre), il est fréquent de constater une bascule vers l'espace arrière. Bien qu'à éviter pour bien réaliser le trépid, il arrive de « tomber » vers l'arrière et c'est à ce moment

qu'il est nécessaire d'utiliser ce réflexe de dos rond permettant d'éviter le choc de la colonne vertébrale avec le tapis de sol.

### 3.3. Les évaluations et le retour sur les apprentissages

#### 3.3.1 les formes et contenus des différentes évaluations

La scolarisation de Baptiste n'impose pas d'utiliser la notation dans l'apprentissage de différents contenus d'enseignement et l'intégration de compétences. Les évaluations restent toutefois importantes dans le processus d'intégration des nouvelles compétences. L'évaluation diagnostique en début de cycle permet d'établir des objectifs de travail, un projet de cycle. Les évaluations en cours de cycle sont formatives et formatrices pour l'élève. L'évaluation finale fait la somme des acquis et est sujette à l'établissement d'une note ou non. Nous ne ferons ici que ce rappel succinct des différentes formes d'évaluations communes à chaque élève.

Pour Baptiste, les évaluations, en lien direct avec ses apprentissages, ont donc été simplifiées si l'on compare celles effectuées avec le reste de la classe. L'évaluation diagnostique a montré des problèmes dans la motricité grossière (équilibre et tonus), dans la perception du corps dans un espace à plusieurs dimensions, dans les sensations posturales de maintien. Toutefois, l'engagement et la volonté d'apprendre et faire des efforts ont permis de viser des objectifs assez élevés pour Baptiste.

Pendant le cycle, les évaluations portaient sur la réalisation de trois ou quatre éléments réalisés de façon successive sans mémorisation systématique de leur ordre. Le professeur ou une autre personne (élève) dictait ce qu'il devait faire. L'écoute attentive en situation d'évaluation devant le groupe classe, la compréhension de ce qui était dit puis sa retranscription sous forme d'une figure dans l'espace étaient évaluées. Ensuite, le « contrôle » portait sur la justesse de la réalisation avec des maintiens de deux secondes pour les planches faciales, le trépied, le placement des mains dans les rotations, le gainage... ainsi que des compétences travaillées.

L'évaluation finale portait alors sur l'ensemble des compétences élaborées au début du cycle suivant les possibilités de Baptiste.

La fiche bilan a été simplifiée et adaptée. Pour les deux dernières leçons du cycle, un assistant d'éducation est venu pour individualiser la préparation de l'évaluation finale. A deux, ils ont conçu l'enchaînement de Baptiste en respectant les critères adaptés aux compétences visées en début de cycle. Six éléments ont été réalisés dans l'enchaînement correspondant à la famille des sauts, des rotations avant et arrière, des équilibres, des

maintiens. Les renversements (roue et rondade) ont été supprimés des critères à remplir pour la conception de l'enchaînement. Au lieu d'écrire dans un tableau chaque élément de telle famille et de le décrire, un agrandissement de chaque schéma de figures a été réalisé. Sur la deuxième partie de la fiche-bilan, sur le dessin du praticable, Baptiste a collé les figures agrandies puis découpées. Ainsi, à la vue de cette feuille, il était possible à un juge-évaluateur de pouvoir apprécier l'ordre de chaque élément. Se déplacer sur un praticable a été jugé trop difficile pour Baptiste. Les figures ont donc été placées sur le praticable les unes après les autres et l'enchaînement a représenté une succession de figures effectuées en « aller-retour » sur une partie du praticable devant les autres élèves, spectateurs.

On peut souligner, en terme d'anecdote, une adaptation pédagogique effectuée au dernier moment, juste avant l'évaluation finale. Bien qu'imprévue, elle a donné une dimension plus grande à l'enchaînement de Baptiste.

Nous avons vu que son enchaînement de gymnastique n'a pas été conçu selon un rythme précis (avec des temps forts et temps faibles), une originalité et virtuosité selon un fond musical choisi. Pourtant... Le jour de l'évaluation pendant l'échauffement puis l'entraînement du futur enchaînement à présenter, différentes musiques ont été passées dans la salle de gymnastique. Concentré, Baptiste répétait les éléments les uns après les autres dans l'ordre qu'il avait choisi. A un instant, il s'est arrêté et s'est mis à danser sur la musique qu'il entendait. Après discussion, il souhaitait présenter son enchaînement dessus. Alors que je vérifiais que la mémorisation de l'ordre de ses éléments était intégrée, ensemble, nous avons décidé qu'il lierait chaque élément avec un geste significatif de la musique, geste qu'il connaissait par cœur (le « cassé » de « Brice de Nice »). Cette démarche de Baptiste a été très appréciée et appréciable en vue de l'évaluation des compétences finales.

Les critères d'évaluations communs aux autres élèves ont été basés sur : le respect de l'ordre des éléments de l'enchaînement, une figure dans chaque famille d'action motrice travaillée (exceptée les renversements), l'originalité, l'investissement. Dans le paragraphe suivant, nous verrons l'intégration des compétences visées en début de cycle.

### 3.3.2.1'évaluation finale des compétences choisies à intégrer pour Baptiste

Conformément au Projet Personnalisé de Scolarisation de Baptiste, les compétences choisies en début de cycle, à atteindre dans et par les leçons de gymnastique au sol sont évaluées d'une façon particulière. Aucune note n'apparaît dans ce PPS , les compétences visées au cours d'un cycle spécifique d'apprentissage sont contrôlées selon un degré d'intégration , d'acquisition. Ainsi, les adaptations pédagogiques réalisées devaient permettre à Baptiste une appropriation des contenus d'enseignement individualisée à son mode de fonctionnement cognitif et ses possibilités physiques. Cette compréhension des consignes, les progrès qu'il a réalisés grâce à cette imprégnation des divers contenus lui ont permis d'intégrer les savoir-faire, savoir-être, savoirs-sociaux et les connaissances culturelles recherchés. Cette intégration contribue à acquérir d'une façon certaine et vérifiable (en vue de futures réutilisations) les compétences de début de cycle.

Nous allons ainsi montrer, en reprenant chaque compétence visée pour Baptiste au début du cycle gymnastique, quel est, à l'heure actuelle, leur degré d'acquisition. Non acquises ? En cours d'acquisition ? Acquises ? Elles seront chacune respectivement annotées d'un cercle plein ( noir ) pour le premier degré d'acquisition, deux cercles noirs pour le second et enfin les trois cercles noircis pour une intégration efficace des contenus permettant une réutilisation des compétences spontanées et efficaces puisqu' appropriées par Baptiste. Ce mode d'évaluation est repris du PPS de Baptiste.

COMPETENCES	OBJECTIFS	DEGRE D'ACQUISITION
<u>Savoir s'échauffer et connaître les conduites sécuritaires</u>	Elever son rythme respiratoire	● ● ○
	Echauffer ses articulations	● ● ○
	Connaître les conduites sécuritaires	● ● ○
<u>Tenir différents rôles : acteur, spectateur, aide et juge</u>	Se présenter devant les autres	● ● ●
	Etre un acteur	● ● ●
	Aider les autres	● ● ○
	Juger la prestation d'un autre élève	● ● ○
<u>Découvrir l'APSA gymnastique au sol et apprendre les éléments des familles motrices dites « de base »</u>	Sauter	● ● ●
	Réaliser une rotation dans l'espace avant	● ● ●
	Réaliser une rotation vers l'espace arrière	● ● ●
	Maintenir une posture	● ● ●
	Tenir en équilibre	● ● ○
<u>Concevoir une suite d'éléments gymniques choisis à visée évaluative</u>	Connaître son niveau de maîtrise	● ● ●
	Choisir et respecter un ordre d'actions motrices	● ● ●
	Remplir la feuille-bilan de l'évaluation	● ● ○
<u>Approfondir des compétences interdisciplinaires</u>	Fonctionner intellectuellement	● ● ●
	Communiquer avec les élèves	● ● ●
	Communiquer avec le professeur	● ● ○
	Lire seul et effectuer des consignes	● ● ○
	Intégrer et repérer des formes géométriques simples	● ● ●



## CONCLUSION

A travers cette étude précise sur la scolarisation d'un jeune adolescent trisomique en cours d'EPS, nous avons tenté d'élaborer d'une part des méthodes pour déterminer des compétences visées pour cet élève et d'autre part d'exposer des outils pédagogiques et leurs pertinences pour permettre une scolarisation efficace. C'est précisément dans l'optique de montrer qu'une scolarisation peut et doit être la plus pertinente possible (grâce à un travail approfondi du professeur et de ses ajustements constants avant, pendant et après chaque leçon) qu'a été élaborée la méthodologie de ce mémoire.

En effet, les propositions émises quant au choix de compétences visées pour cet élève ont tenté de mettre en évidence que les interactions entre les caractéristiques de l'élève, le traitement didactique de l'activité et le projet de cycle de la classe sont primordiales à chaque instant de la leçon.

La situation de handicap dans laquelle se trouve Baptiste lui est bien spécifique : son mode de fonctionnement cognitif est similaire à un autre élève présentant un retard mental et, ses particularités physiques s'opposent aux traits de ces adolescents. Cette situation montre la nécessité d'individualiser les contenus d'enseignement face à un choix de compétences.

Nous avons montré l'utilité de la gymnastique au sol comme un vecteur de réinvestissement des apprentissages scolaires ou extra-scolaires, d'aide pour concrétiser certaines notions plus abstraites et pour faciliter la compréhension, l'acquisition des compétences. En alliant le « dire » au « faire », la scolarisation d'un élève en EPS devient un atout majeur dans sa construction personnelle du futur citoyen cultivé, lucide et autonome.

Au terme des propos de cette étude, nous accordons le fait que d'autres pistes auraient pu être travaillées avec d'une part, un traitement et une entrée dans l'activité différents, d'autres choix de compétences visées et, d'autre part, différentes adaptations mises en place. Aujourd'hui, même si les pistes de travail sur la scolarisation de jeunes commencent à voir le jour, l'élève reste unique et ses réactions, face à l'acquisition de compétences quelles qu'elles soient, resteront très certainement imprévisibles et surprenantes.



Ainsi, il n'existe pas de méthodes toutes faites, d'adaptations pédagogiques qui fonctionneront « à tous les coups ». C'est plutôt avec beaucoup de patience, de conscience professionnelle, de temps de réflexion et d'action que chaque scolarisation d'élève, dans sa situation de handicap, trouvera toute sa pertinence et son utilité au sein du système éducatif.

## BIBLIOGRAPHIE

- 1/ ALLAL Linda « Vers une pratique de l'évaluation formative » éd. De Boeck, 1991
- 2/ BARRIER Claudette « Modalités de mise en place des UPI » La Nouvelle revue de l'AIS, n° 21, 1<sup>er</sup> trimestre 2003
- 3/ BENOIT Hervé « Comment en est on venu à l'UPI ? Forme et signification d'un dispositif » La Nouvelle revue de l'AIS, n° 21, 1<sup>er</sup> trimestre 2003
- 4/ BEUNARD Patrick « Enseigner avec les différences », Les cahiers de l'académie de Nantes, n°25, décembre 2001
- 5/ BILLARD Jean et RAUFAST André « L'intégration en EPS et par l'EPS des élèves présentant des troubles psychiques ou en difficultés d'adaptation scolaire et sociale »
- 6/ Fédération Française de Gymnastique, Mémento de l'entraîneur « Manipulation, aides, parades », EPS 211, mai-juin 1988
- 7/ FUSTER et JEANNE «Enfants handicapés et intégration scolaire», éd. Armand Colin, 1997
- 8/ JUST Jean-François « Une éducation physique pour les élèves : diversité des approches » ; « Différences motrices : handicaps apparents, handicaps réels », Les cahiers EPS de l'académie de Nantes, n°25, décembre 2001
- 9/ GUYARD BOUTEILLER F. « Du contrôle adapté à l'enseignement adapté » ; « De l'exclusion à l'adaptation en EPS de 1942 à nos jours », EPS N°319, mai juin 2006
- 10/ Ministère de l'Education Nationale, « Accompagnement des programmes de 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> », 1987

11/ TOURNEBIZE Alain, GENOLINI Jean-Paul « Les pratiques des enseignants d'EPS face à l'intégration des élèves en situation de handicap », Revue Sciences humaines et Sociales, n°103, 2004