

# Introduction

## I - Définitions, concepts et cadre institutionnel

1. Eléments historiques
2. Définition du handicap
3. Principes de la Loi de 2005
4. Principes relatifs au parcours scolaire de l'élève en situation de handicap
  - a - L'établissement scolaire de référence
  - b - Le projet personnalisé de scolarisation (PPS)
  - c - La place des AVS

## II - Accueillir pour scolariser

1. Ethique de l'enseignant et postures professionnelles
  - a - La place dans la classe de l'élève handicapé en tant que personne
  - b - La question de l'autonomie de l'élève en situation de handicap
2. Les conditions de l'accueil
  - a - Prévenir :
    - a.1) Le rôle des acteurs :
      - Enseignant référent
      - Rôle du directeur et de l'équipe enseignante.
    - a.2) Travail sur la Mise en œuvre du PPS :
      - La présentation de l'élève
      - Les objectifs de scolarisation
      - Les compensations à mettre en oeuvre
  - b - Compenser pour rendre accessible les savoirs :
    - b.1) Sur le plan humain
      - les AVS en EPS
      - les personnels spécialisés mis à disposition
    - b.2) Sur le plan matériel

## III - Scolariser en EPS

1. Des principes favorables à une scolarisation de tous en EPS
  - a - Enseigner des compétences
    - a.1) Définition de la compétence
    - a.2) Les compétences attendues en EPS

- a.3) [Enjeux éducatifs des compétences en EPS](#)
    - a.4) [Les contenus d'enseignement, exemple de la compétence 3](#)
  - b - [La démarche d'enseignement en EPS](#)
    - b.1) [La relation apprentissage / développement](#)
    - b.2) [La relation vécu corporel / maîtrise de la langue](#)
    - b.3) [Méthodologie de la tâche motrice](#)
    - b.4) [Les différentes phases de l'Unité d'Apprentissage](#)
  - c - [L'acquisition des compétences et la programmation des activités physiques sportives et artistiques](#)
    - c.1) [Programmer en maternelle](#)
    - c.2) [Programmer en élémentaire, exemple du cycle 3](#)
2. [Le filtre du handicap](#)
- a - [Adaptation de la programmation, le choix des activités support](#)
    - a.1) [Présentation de jeux](#)
    - a.2) [Grille comparative](#)
  - b - [Adaptation des situations d'apprentissage](#)

## **Annexes**

Glossaire technique

Parcours de scolarisation de l'élève en situation de handicap

Exemple de mise en œuvre de PPS



Depuis le début des années 2000, dans le département du Rhône, existe un dispositif destiné à faciliter la scolarisation en EPS des élèves en situation de handicap. Ce dispositif se concrétise à travers une convention signée le 6 janvier 2006, liant l'Inspection Académique du Rhône, le Comité du Rhône Handisport, le Comité du Rhône du Sport Adapté, le collectif Reliance de l'Université Lumière Lyon 2 et l'USEP. Depuis février 2009, le dispositif s'est enrichi : L'Inspection Académique du Rhône met à disposition un enseignant à mi-temps pour intervenir en EPS auprès des élèves handicapés. Depuis la loi du 11 février 2005, chaque enfant en situation de handicap doit être inscrit dans l'école de son secteur. De ce fait, l'idée d'un enseignement des compétences des programmes, à tous les élèves en fonction de leurs ressources, s'impose, particulièrement en EPS. Pour autant, cela ne transforme pas chaque enseignant du premier degré en maître spécialisé. Cependant, il nous faut tous envisager cette éventualité de l'accueil d'un élève en situation de handicap, dont les formes sont nombreuses et variées. Tout enseignant est capable d'analyser et de mettre en œuvre des procédures d'adaptation. Ainsi, ce document est destiné à tous les acteurs qui participent à la scolarisation en EPS d'un élève en situation de handicap : IEN, CPC-EPS, enseignants, ETAPS, intervenants spécialisés du Comité du Rhône Handisport. Son ambition est de faire comprendre le contexte d'une scolarisation réussie en EPS, d'aider à s'y retrouver, à réfléchir à la situation et aux adaptations possibles. Il donne des informations, trace des pistes pour réfléchir et pour agir.

Il nous invite tous à être convaincus de deux choses :

- d'une part scolariser en EPS un élève en situation de handicap est le plus souvent possible,
- d'autre part la réussite dépend de la mise en réseau des acteurs.

**Ne restez pas seuls et demandez de l'aide.**

# I - Définitions, concepts et cadre institutionnel

## 1. Eléments historiques

Il faudra attendre le XVIIIe siècle pour voir les premières véritables tentatives d'éducation spécialisée. Loin des concepts d'enfermement<sup>1</sup> et de jugements moraux dans lesquels ils vivaient, les innovations de l'Abbé DE L'EPEE et Valentin HAUY, mettront en acte une éducation adaptée aux déficiences sensorielles.

Jean-Marc ITARD, par son travail auprès de Victor, l'enfant sauvage, fait date : « *Il ambitionne de mettre à l'épreuve la perfectibilité humaine, contre le diagnostic pessimiste* »<sup>2</sup> de ses maîtres et son « admirable échec »<sup>3</sup> ouvre la voie pour les pédagogues qui vont suivre. « *Quoi qu'il en soit, ITARD reste l'un des grands précurseurs de l'éducation spéciale (...) en même temps que le premier réalisateur d'une pédagogie scientifique et, en quelque sorte, l'initiateur de la recherche-action.* »<sup>4</sup>

A partir de cette période, l'infirmité n'est plus porteuse d'une signification divine, mais elle constitue un problème à traiter. A partir de là, de nombreuses expériences vont voir le jour et contribuer au développement de l'éducation spéciale. On retiendra :

- Edgar SEGUIN *anticipant la neuropsychologie et la rééducation psychomotrice*<sup>5</sup> ;
- Maria MONTESSORI *accueillant des enfants jugés inéducables*<sup>6</sup> à la « casa dei bambini » ;
- Ovide DECROLY concevant, pour les enfants retardés, une pédagogie « *du sens* » où le psychique côtoie les aspects sociaux de l'individu ;
- Lev S. VYGOTSKY dévoilant, un demi-siècle en avance, ce qui sera les fondements du concept de handicap diffusé par l'OMS en 1980<sup>7</sup> ;
- Janusz KORCZAK luttant dans les ghettos de Varsovie pour les droits des enfants<sup>8</sup> ;
- Carl ROGERS dont les travaux sur la communication est à l'origine des concepts d'empathie et de congruence ;
- Fernand DELIGNY œuvrant en direction des autistes et remettant en cause les pratiques éducatives qui les concernent ;
- Fernand OURY fondateur de la pédagogie institutionnelle ;
- Maud MANNONI dans une perspective psychanalytique.

---

<sup>1</sup> FOUCAULT M, *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Gallimard, 1972

<sup>2</sup> GARDOU C, DEVELAY M, *Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires « disent » aux sciences de l'éducation*, *Revue Française de Pédagogie* n°134, Paris, Janvier-février-mars, 2001, p 17

<sup>3</sup> ERNEST S, « Un admirable échec », in *Les temps modernes* n° 582, 1995.

<sup>4</sup> GARDOU C, DEVELAY M, *ibid*

<sup>5</sup> GARDOU C, DEVELAY M, *op cit*, p 19

<sup>6</sup> GARDOU C, DEVELAY M, *op cit*, p 17

<sup>7</sup> Lev S. Vygotsky montre, dans *Les fondements de la défectologie*, qu'un enfant *atypique* n'est pas forcément handicapé car son degré de handicap est fonction de sa compensation sociale.

<sup>8</sup> Janusz Korczak est un précurseur qui reconnu l'enfant comme une personne : « *Il ne faut pas se mettre au niveau de l'enfant mais à sa hauteur* ».

La question du traitement du handicap traverse l'histoire. Elle est au cœur de l'universel de l'Homme et des préoccupations éducatives. Ces précurseurs nous invitent à repenser l'humain. Ils ont su nous transmettre cette adaptabilité nécessaire à l'apprentissage de ceux qui se sont retrouvés en marge de la société. Ces créateurs nous obligent à penser une pédagogie où les stratégies restent sans cesse à inventer.

Le XXe siècle aura été marqué par trois périodes<sup>9</sup> :

- ***L'éducation séparée***

Alfred BINET, père de la psychométrie est le co-auteur avec Théodore SIMON de l'échelle métrique de l'intelligence, qui figure comme le fondement de la mesure du quotient intellectuel (QI). La loi du 15 avril 1909, dont il est l'instigateur, a été le socle de l'éducation spéciale française et préfigure son organisation actuelle. A travers ce texte officiel, il propose la création des classes de perfectionnement en secteur scolaire ordinaire pour une seule catégorie d'élèves : « les arriérés d'école » et la création d'établissements spécialisés pour les autres. Il considère que l'éducation spécialisée doit être soumise au critère d'utilité sociale<sup>10</sup>. L'éducation des « arriérés d'école » doit satisfaire les professions qui demandent des ouvriers « *Les filles débiles pourront satisfaire les besoins en domesticité, les travaux agricoles seront un excellent débouché pour les garçons* ». Les classes de perfectionnement sont créées en 1909 et elles ne seront remplacées par les CLIS qu'en 1991<sup>11</sup>.

- ***L'intégration en gestation***<sup>12</sup>

Elle constitue la deuxième phase et se caractérise par la remise en cause de la catégorisation, de la mesure de l'intelligence et des notions organisées autour de l'isolement et de la ségrégation. C'est dans les années soixante que l'approche du problème de l'inadaptation scolaire se modifie. La nécessité affirmée de l'intervention précoce, de la prévention des inadaptations scolaires, impose l'institution d'un dispositif "d'adaptation scolaire". Cette organisation à visée *préventive et pré-intégrative*<sup>13</sup> est mise sur pied à partir de 1970. Il comprend les "groupes d'aide psycho-pédagogique" (GAPP), les sections d'enseignement spécialisé en collège (SES) et les classes d'adaptation pour accueillir et accompagner diverses catégories d'enfants handicapés ou en difficultés graves. Ce dispositif de prévention coexiste désormais avec celui de l'éducation spécialisée et s'articule avec lui.

---

<sup>9</sup> GARDOU C, *L'intégration scolaire des enfants handicapés au seuil d'une nouvelle phase : ou comment passer des intentions aux actes*, In : Revue européenne du handicap mental n°17, 1998, p 4

<sup>10</sup> BINET A, *Les idées modernes sur les enfants*, Flammarion, Paris, 1911

<sup>11</sup> Circulaire n°91-304 du 18 novembre 1991

<sup>12</sup> GARDOU C, *ibid*

<sup>13</sup> GARDOU C, *ibid*

- ***L'intégration en intentions***

Elle est marquée par la généralisation du concept de handicap, par l'affirmation du bien-fondé des interactions entre personnes handicapées et non handicapées, par une exhortation à la reconnaissance de la valeur de l'hétérogénéité, par l'objectif affiché d'adapter le système éducatif à la diversité des publics scolaires et donc de différencier les pratiques pédagogiques<sup>14</sup>.

En effet, à partir des années 1970, des expériences d'intégration en milieu scolaire ordinaire de jeunes handicapés sensoriels, puis d'autres catégories de jeunes handicapés se sont peu à peu développées. La loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées pose comme principe, dans son article 1<sup>er</sup>, le maintien des mineurs ou adultes handicapés dans un cadre de vie et de travail ordinaire, chaque fois que leurs aptitudes le permettent. Elle érige en "obligation nationale" la prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle du mineur et de l'adulte handicapé. Elle situe "de préférence" dans des classes ordinaires l'éducation de tous les enfants et adolescents "susceptibles d'y être admis malgré leur handicap".

A partir de 1981, la politique d'intégration scolaire reçoit une impulsion accrue (circulaires de janvier 1982 et de janvier 1983<sup>15</sup>). La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 a pris en compte le bilan positif du développement des actions d'intégration et a affirmé la nécessité de poursuivre dans cette voie. Par ailleurs, ce n'est pas un hasard si parallèlement (en 1980 en langue anglaise et en 1988 pour la traduction française) est publiée par l'OMS la classification internationale des handicaps. Celle-ci se base sur une conception dynamique et évolutive du handicap suivant les concepts de Philip WOOD qui le définit selon trois niveaux : Déficiences/Incapacités/Désavantages. Le concept de handicap n'est plus réductible ni à la maladie ni à l'atteinte organique mais prend en compte dans un contexte précis ces répercussions, dans la vie sociale, scolaire ou professionnelle.

**Depuis 2005, se dessine une quatrième phase au seuil de laquelle nous nous trouvons :**

- ***L'intégration en actes***<sup>16</sup>

Elle reconnaît enfin la personne handicapée comme *Sujet*<sup>17</sup> et prend tout autant en compte l'altérité que le vivre ensemble. Cette phase devra être celle de la mise en œuvre de la pléiade de textes *formels* censés l'édifier. Il ne sera plus alors question que d'une équité dans l'hétérogénéité. Mais pour cela, il faudra encore modifier les attitudes éducatives en admettant l'hétérogénéité comme condition ordinaire de l'école.

---

<sup>14</sup> GARDOU C, *ibid*

<sup>15</sup> Circulaire n°82/2 et n°82-048 du 29 janvier 1982 et Circulaire n°83-082 et 3/83/S du 29 janvier 1983

<sup>16</sup> GARDOU C, *ibid*

<sup>17</sup> GARDOU C, *La personne handicapée d'objet à sujet, de l'intention à l'acte*, La nouvelle revue de l' AIS n°4 : Sujet et Personne, Paris, Décembre 1998, pp 97-109

La révision de la CIH (Classification Internationale du Handicap) et la Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées sont sans doute l'amorce de ce vaste chantier.

## 2. Définition du handicap

La CIF<sup>18</sup> (Classification internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé) adoptée par l'OMS en mai 2001, ne définit plus simplement le handicap en fonction de la lésion mais aussi du vécu, du ressenti dans un contexte donné. La CIF cherche à décrire le handicap au sein d'un modèle universel et non discriminatoire du fonctionnement humain, en adoptant un vocabulaire neutre et non stigmatisant. Elle se veut un modèle interactif qui prend en compte l'environnement.

Les conséquences d'une déficience ne sont jamais proportionnelles à sa sévérité : deux personnes présentant la même déficience la vivent différemment. Le handicap n'est plus uniquement l'attribut de la personne déficiente, mais d'un ensemble complexe de situations, dont beaucoup sont engendrées par l'environnement. L'aménagement du milieu réduit considérablement les situations de handicap. Ainsi la CIF tient compte des déficiences de fonction, des déficiences de structure, des activités, de la participation et des facteurs contextuels. Elle permet de comprendre les effets des phénomènes handicapants sur la vie d'une personne et d'orienter les soins et les services vers l'optimisation de sa participation sociale.

## 3. Principes de la Loi de 2005

*« Constitue un handicap au sens de la Loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son **environnement** par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant ».*

La Loi du 11 Février 2005 relative à l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a profondément bouleversé l'ensemble du dispositif de l'action publique en direction des personnes handicapées. On est passé d'une conception selon laquelle le handicap était pensé comme une dimension personnelle découlant d'une déficience ou d'un accident de la vie, à une conception plus sociale, selon laquelle le handicap se définit comme la situation singulière d'une personne dans son contexte environnemental et social. C'est de cette modification que découlent les notions d'**accessibilité** et de **compensation** qui sont les deux piliers de la Loi.

---

<sup>18</sup> Le processus de révision de la CIH par l'OMS a abouti en mai 2001 à la 54<sup>ème</sup> Assemblée Mondiale de la Santé, par l'adoption de la deuxième édition de la Classification internationale des handicaps : Déficiences/Incapacités/Désavantages (CIH 2) lui donnant comme nouveau titre Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé. La CIF est d'application universelle et prend en compte les aspects sociaux du handicap.

**L'accessibilité**, c'est rendre possible « l'accès de tout à tous ». Outre les accès aux lieux et aux locaux, il s'agit dans l'Education Nationale de garantir l'accessibilité au Savoir et à la Connaissance. C'est donc la modification de l'environnement scolaire, compris comme doublement accessible, qui est déterminante pour le succès du cursus scolaire des élèves en situation de handicap.

**La compensation**, c'est le droit pour une personne handicapée, de bénéficier de toute mesure individuelle qui soit de nature à lui redonner l'égalité des droits et des chances. Cela peut-être par exemple l'accompagnement en milieu scolaire par un auxiliaire de vie scolaire ou encore la prise en charge de l'élève par un SESSAD. C'est aussi le droit au transport et l'accès à une carte d'invalidité et à du matériel adapté.

Ces aides que le Projet Personnalisé de Scolarisation a vocation de fédérer et d'organiser, peuvent se positionner sur un continuum, qui va de la compensation à l'accessibilité. Il n'y a pas de « cloisonnement » entre les deux. Dire, par exemple, où il faut situer l'AVS sur cet axe continu est difficile, car son positionnement relève, selon les besoins observés de l'élève dans un contexte donné, de la compensation (aide au déplacement, aux gestes quotidiens,...) ou de l'accessibilité (prise de notes, explication de consignes)<sup>19</sup>.

#### 4. Principes relatifs au parcours scolaire de l'élève en situation de handicap

##### **a - L'établissement scolaire de référence**

« L'élève en situation de handicap est inscrit dans l'établissement scolaire le plus proche de son domicile ». Celui-ci constitue l'établissement scolaire de référence. Pour un élève en situation de handicap, il peut être dérogé à cette règle lorsque les aménagements nécessaires ne peuvent être mobilisés au sein de l'école :

- Pour une autre école ou un autre établissement scolaire en vue de bénéficier d'un dispositif adapté : CLIS par exemple.
- Pour une interruption provisoire de la scolarité en vue de recevoir des soins, en recevant un enseignement à domicile, dans un service hospitalier, en établissement ou par le CNED.
- Pour être accueilli dans un établissement spécialisé : l'élève est alors inscrit dans une école en lien avec l'établissement.

---

<sup>19</sup> BENOIT H, *EDITORIAL*, La nouvelle revue de l'AIS n°39 : Loi du 11 février 2005 : évolution ou révolution ?, Paris, novembre 2007, pp 3-4



## **b - Le projet personnalisé de scolarisation (PPS)**

La MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) est une institution départementale qui évalue en EPE (Equipe Pluridisciplinaire d'Evaluation) et décide en CDAPH (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées) de l'incapacité permanente, des besoins de compensation de la personne handicapée, sur la base de son projet de vie et de références institutionnelles. Elle propose un plan personnalisé de compensation du handicap.

En fonction des résultats de l'évaluation, il est proposé à chaque jeune handicapé, ainsi qu'à sa famille, un Projet Personnalisé de Scolarisation assorti des ajustements nécessaires, favorisant, chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire.

Le PPS organise la scolarité de l'élève handicapé et assure la cohérence et la qualité des accompagnements et des aides éventuellement nécessaires à partir d'une évaluation globale de la situation et des besoins de l'élève (accompagnement thérapeutique ou rééducatif, attribution d'un auxiliaire de vie scolaire ou de matériels pédagogiques adaptés, aide aux équipes pédagogiques par un emploi vie scolaire...). Ce PPS définit les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers de l'élève.

Au niveau de l'école, l'ESS (Equipe de Suivi de Scolarisation) va orchestrer la mise en œuvre du projet de scolarisation et en finaliser les objectifs. C'est l'équipe qui entoure, accompagne et scolarise l'élève (les parents de l'enfant, l'enseignant référent, le directeur de l'école, l'enseignant de la classe, les rééducateurs, les membres du SESSAD, le pôle médico-social de l'école) qui va bâtir cette mise en œuvre. Un document « mise en œuvre du PPS » (Annexe 2) permet de contractualiser ces objectifs pour les rendre opérationnels.

## **c - La place des AVS**

L'auxiliaire de vie scolaire tient un rôle d'accompagnement de l'élève en situation de handicap dans son parcours scolaire. Il existe plusieurs types de contrats (AVS ou EVS) pour remplir la même fonction d'AVS.

(L'ambiguïté actuelle réside dans le fait que certains AVS sont recrutés par l'Inspection Académique et occupent une fonction du même nom que le contrat qui les concerne alors que l'autre mode de recrutement, celui des Emploi de Vie Scolaire (EVS) est organisé par l'ANPE sous la forme juridique des contrats d'avenir et des contrats d'accompagnement dans l'emploi. Ces derniers alors qu'ils sont recrutés comme EVS, par les collèges de secteurs, remplissent aussi les fonctions d'AVS. Une différence toutefois, concerne leur formation puisque les premiers ont droit à 60h de formation alors que les seconds ne peuvent pas prétendre à en recevoir une.)

Il existe deux catégories d'AVS : les AVSi et les AVSco. Voici une présentation des fonctions et missions de l'AVS :

	<b>AVSi</b>	<b>AVSco</b>
<b>Les fonctions</b>	<p>La commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) peut décider, après évaluation des besoins par l'équipe pluridisciplinaire, d'attribuer un temps d'accompagnement pour la scolarisation de l'élève handicapé: c'est un auxiliaire de vie scolaire "individuel" (AVSi) qui assure alors cette mission.</p>	<p>Dans les structures de scolarisation collective (CLIS ou UPI), l'hétérogénéité des groupes et la complexité des actions éducatives et pédagogiques nécessaires à la réussite des projets de scolarisation peuvent rendre souhaitable auprès des enseignants la présence d'un autre adulte susceptible de leur apporter une aide individuelle ou collective : ce sont des auxiliaires de vie scolaire "collectifs" qui assurent cette mission.</p>
<b>Les missions et les interventions en concertation avec l'enseignant ou l'équipe pédagogique</b>	<p>Qu'il soit collectif ou individuel, l'accompagnement par un AVS s'articule autour du projet personnalisé de scolarisation (PPS) et s'appuie sur quatre types de missions :</p> <p><u>Des interventions dans la classe</u> définies en concertation avec l'enseignant (aide pour écrire ou manipuler le matériel dont l'élève a besoin) ou en dehors des temps d'enseignement (interclasses, repas...). C'est ainsi que l'AVS peut aider à l'installation matérielle de l'élève au sein de la classe (postes informatiques, aides techniques diverses...). Cette intervention pratique, permet à l'élève de trouver la disponibilité maximale pour sa participation aux activités de la classe. L'AVS peut également accompagner l'élève handicapé dans la réalisation de tâches scolaires, sans jamais se substituer à l'enseignant.</p> <p><u>Des participations aux sorties de classes occasionnelles ou régulières</u> : en lui apportant l'aide nécessaire dans tous les actes qu'il ne peut réaliser seul, l'AVS permet à l'élève de participer à toutes les activités qui enrichissent les apprentissages scolaires.</p> <p><u>L'accomplissement de gestes techniques ne requérant pas une qualification médicale ou paramédicale particulière</u> est un des éléments de l'aide à l'élève. Cet aspect important des fonctions de l'AVS exige que soit assurée, une formation à certains gestes d'hygiène ou à certaines manipulations.</p> <p><u>Une collaboration au suivi des projets personnalisés de scolarisation</u> (réunions d'élaboration ou de régulation du PPS de l'élève, participation aux rencontres avec la famille, réunion de l'équipe éducative...) dans la mesure du nécessaire et du possible. Les AVS interviennent à titre principal pendant le temps scolaire. Ils peuvent, si nécessaire et après la signature d'une convention entre l'inspecteur d'académie, et la collectivité territoriale, intervenir sur le temps périscolaire (cantine et garderie à l'école maternelle ou élémentaire notamment). Ils ne peuvent pas se rendre au domicile de l'élève.</p>	

## **II - Accueillir pour scolariser**

### **1. Ethique de l'enseignant et postures professionnelles.**

*La pédagogie doit toujours être conforme à l'éthique universaliste. C'est la référence à des valeurs qui doit guider nos choix éducatifs et toujours être en relation avec cette éthique. L'enseignant éduque à ces valeurs éthiques. La manière d'accueillir un élève passe par ces valeurs. La posture de l'enseignant est d'abord une posture éthique avant d'être une posture de compétence.<sup>20</sup>*

La posture éthique de l'enseignant lors de l'accueil d'un élève en situation de handicap met en jeu son propre rapport au handicap. Elle renvoie quasi immédiatement aux questions concernant la norme.

#### **a - La place dans la classe de l'élève handicapé en tant que personne.**

Cette réflexion autour de la construction de la personne comme être social et comme individu, s'envisage comme la structuration de la personnalité dans un processus de reconnaissance (se reconnaître/être reconnu), d'identification (s'identifier au sens d'appartenance à un groupe/s'identifier au sens de se différencier dans le groupe) et d'autonomie (agir en son nom propre)<sup>21</sup> au sein de la classe et de l'école.

Être présent dans la classe est insuffisant pour être reconnu, dans sa singularité et dans son altérité. Paul RICOEUR propose un cadre de pensée qui doit intéresser l'école et l'EPS en particulier : il explique dans deux ouvrages<sup>22</sup> que devenir capable et être reconnu comme capable fondent l'appartenance du sujet à la communauté des hommes. Ainsi, une intégration qui se limiterait à une « immersion » scolaire au seul prétexte d'une forme de socialisation ne permettrait pas de se construire comme sujet. C'est donc à travers les apprentissages et les capacités qu'il met en œuvre que l'enfant s'inscrit dans la communauté des élèves. Paul Ricœur identifie cinq grandes capacités qui constituent l'assise de notre appartenance à la communauté humaine. Elles peuvent nous guider dans la mise en place de principes pédagogiques en EPS et ailleurs:

---

<sup>20</sup> G.Guillot : Conférence ARIP handicap du 5 février 2009

<sup>21</sup> On retrouve ici le cadre proposé par Paul Ricœur développé dans « Soi-même comme un autre » et dans « parcours de la reconnaissance »

<sup>22</sup> Soi –même comme un autre.1990 et Phénoménologie de l'homme capable 1994

Capacités	Principes en EPS pour faciliter la participation et l'apprentissage des élèves
Agir	<p><i>Favoriser toute possibilité d'action: La méthodologie de la tâche y contribue.</i></p> <p><i>Proposer des tâches sécurisées, privilégiant la quantité d'action, soutenant l'intérêt des élèves, favorisant les transformations.</i></p> <p><i>Aider n'est pas faire à la place de ...</i></p> <p><i>Aménager, encourager, rassurer, laisser agir l'élève, le recentrer sur la tâche, l'accompagner pour faciliter son engagement si nécessaire.</i></p>
Dire	<p>C'est l'ensemble des interactions autour de la tâche qui donne du sens à ce que l'on dit : <u>la tâche comme unité de sens et de communication</u> (But, dispositif critère de réussite, manière de faire).</p> <p>Toujours favoriser ce qui permet à l'élève de dire quelque chose à quelqu'un : comme on ne fait pas à la place de, on ne dit pas à sa place. <b>On aide cette parole à advenir.</b></p>
Raconter	<p>C'est pouvoir par soi-même raconter ce que l'on a ressenti, perçu, vécu. C'est un acte important dans la constitution de son <u>vécu corporel et la constitution de la trace.</u></p> <p>Tous les événements, mêmes minimes à nos yeux, ne deviennent lisibles et intelligibles que lorsqu'ils sont racontés dans une <u>histoire.</u></p>
Imputabilité : se reconnaître comme l'auteur de ses actes.	<p>La connaissance par soi-même du résultat de son action dépend beaucoup du lien établi entre le but de la tâche et le critère de réussite.</p> <p>Cette dimension est fondamentale lors des apprentissages, notamment dans la <u>construction du processus d'évaluation, élément important du rapport au savoir des élèves.</u></p>
Promesse	<p>C'est la capacité à pouvoir se mettre en projet ; à dire ce que l'on va faire et faire ce que l'on a dit. Elle se met en œuvre à travers une démarche structurant le module d'apprentissage en EPS reliant <u>AGIR, COMPRENDRE et COMMUNIQUER.</u></p>

## **b - La question de l'autonomie de l'élève en situation de handicap**

Il paraît nécessaire de ne pas opposer aide et autonomie. L'aide signe parfois une dépendance, mais elle est paradoxalement une condition, si elle n'est pas contraire à la volonté de la personne, si elle permet une activité sans laquelle elle serait impossible. Ainsi, il faut admettre qu' « est autonome celui qui sait obtenir l'aide dont il a besoin pour élaborer ses projets et les réaliser<sup>23</sup> »

L'accueil d'un élève en situation de handicap dans sa classe, en EPS, repose sur des postures éthiques. Elle conduit à mettre en œuvre une démarche d'enseignement qui favorise chez tous les élèves la construction de l'identité personnelle, la possibilité de se reconnaître et d'être reconnu capable et l'accès à l'autonomie. Les principes énoncés dans le tableau précédent contribuent à la mise en place des conditions pouvant tendre vers plus d'action de l'élève lui-même. Ce processus d'autonomie qui est toujours relatif touche des limites importantes avec des élèves en situation de handicap, mental notamment.

## **2. Les conditions de l'accueil**

### **a - Prévenir :**

#### **a.1) Le rôle des acteurs :**

##### **- Enseignant référent :**

L'enseignant référent est l'élément central du dispositif de scolarisation d'un élève en situation de handicap. En effet, il assure le suivi de chacun de ces élèves et permet sur l'ensemble du parcours de formation, la permanence des relations avec l'élève et ses parents. Ses deux principales missions concernent :

- L'organisation de l'Equipe de Suivi de Scolarisation (ESS). A ce titre, il convient de rappeler que l'ESS doit avoir lieu au moins une fois dans l'année. Il est évident que plus l'ESS est organisée tôt dans l'année (entre mi-septembre et fin novembre), plus la mise en œuvre du PPS sera effective et les objectifs de l'année pourront être atteints. Une ESS qui se tiendrait au mois d'Avril n'aurait aucun intérêt si ce n'est faire un bilan. Or, la réussite de la scolarisation dépend en grande partie de la connaissance de l'élève et de la mise en relation d'un plateau de professionnels.

- La continuité et la cohérence de la mise en œuvre du PPS.

##### **- Rôle du directeur et de l'équipe enseignante :**

Le directeur de l'école peut solliciter l'enseignant référent lors de l'organisation d'une équipe éducative autour de la problématique d'un élève qui n'est pas encore reconnu comme étant en situation de handicap (voir schéma « Parcours de scolarisation de l'élève en situation de handicap », en annexe).

D'autre part, il paraît important, si l'on veut dynamiser la scolarisation de l'élève en situation de handicap, que le directeur de l'école soit vigilant à la convocation de l'ESS et puisse au besoin relancer l'enseignant référent. Les enseignants référents suivent en moyenne plus d'une centaine d'élèves et on conçoit facilement la lourdeur de la tâche d'organisation qui est la leur. Le directeur a

---

<sup>23</sup> JP Gareil : L'autonomie de collégiens présentant un retard mental : ses conditions de possibilités en EPS. Reliance N°24. 2007.ed.Eres

une place essentielle dans la mise en œuvre effective du PPS. Il est directement en contact avec les différents partenaires qui interviennent auprès de l'enfant (Parents, Enseignant, AVS, SESSAD, Rééducateurs libéraux,...). Cette place particulière dans le dispositif lui donne un rôle à la fois de coordination et de suivi des objectifs de la scolarité à travers le conseil des maîtres.

- Rôle de l'enseignant :

Son action va être d'anticiper les situations à venir :

-L'annonce de l'arrivée de l'élève en situation de handicap ou son accueil dans la classe en début d'année : Comme le souligne Gérard Guillot<sup>24</sup>, la posture de l'enseignant est d'abord éthique. Elle inclut pour une large part le rapport personnel qu'entretient l'enseignant avec la question du handicap et de la norme. Penser l'accueil en envisageant d'inclure l'élève lui donnant la possibilité d'être capable et d'être reconnu capable<sup>25</sup> c'est-à-dire penser l'accueil en terme d'accessibilité des contenus d'apprentissages et de compensation à amener. Envisager les relations d'aide qui vont pouvoir se mettre en place dans la classe, tout en évitant les situations surprotectrices.

-l'Organisation matérielle de la classe : Cette question se pose lors de l'accueil d'un élève en situation de handicap moteur ou sensoriel. Il n'est pas à négliger lors de l'accueil d'élèves souffrant d'autres formes de handicap. Au-delà de l'organisation matérielle, c'est l'anticipation de la situation de crise qui doit être pensée collectivement : Que fait-on, qui prend en charge l'élève, qui l'éloigne du groupe quand survient une situation de crise. Il est nécessaire d'envisager les « réchappes » avant que la situation difficile n'apparaisse.

-la programmation des enseignements : En EPS, il est nécessaire de réfléchir aux choix de programmation des APSA. Certains choix permettant d'inclure l'élève dans le groupe, d'autres assurant son exclusion.

-Prendre contact avec les enseignants de l'année précédente. Dans la mesure où l'élève a déjà été scolarisé, des collègues peuvent donner des renseignements précieux sur le rapport de cet élève au groupe classe et aux autres élèves, sur ses apprentissages et les situations favorables à mettre en place ou à éviter.

-La connaissance de la déficience : Elle s'appuie à la fois sur les ressources que l'on peut obtenir grâce aux informations nombreuses que l'on peut trouver en ligne sur les différentes formes de troubles et de déficiences. Les guides Handiscol en font partie. Il faut s'appuyer les informations données par la réunion d'équipe éducative et les équipes de suivi et de scolarisation.

## **a.2) Travail sur la Mise en œuvre du PPS :**

La mise en œuvre du PPS relève de l'équipe éducative. Elle pose les bases de la scolarisation de l'élève et des aménagements de son parcours scolaire. C'est à partir de cette contractualisation des objectifs de scolarité que vont pouvoir se construire les différents aménagements (accessibilité) et mettre en place les compensations nécessaires. Il est évident que cette mise en œuvre doit avoir lieu dans les deux premiers mois de l'année et de toutes les manières avant la fin du premier trimestre, sans quoi elle n'a plus aucun intérêt. Lors de la première réunion de l'Équipe de Suivi de Scolarisation,

---

<sup>24</sup> G.Guillot : Conférence ARIP handicap du 5 février 2009

<sup>25</sup> Se référer au cadre proposé par Paul Ricoeur

il y aura lieu de renseigner le document de mise en œuvre du PPS (Annexe 2). Ce document comporte 3 volets généraux :

- La présentation de l'élève

Connaître l'élève permet d'offrir des conditions d'accueil réfléchies. Cette présentation s'organise autour de trois éléments :

#### **Connaître les aptitudes de l'élève**

Passer d'un regard centré sur les manques à la prise en compte des réussites est un changement de philosophie. Ce changement de focale a, en EPS, une importance considérable dans les *choix des activités supports aux apprentissages des compétences*. Il permet de fixer des objectifs pour lesquels l'élève sera acteur et auteur de sa motricité et permet d'envisager une programmation de l'EPS dans la classe qui prenne en compte les possibilités de l'élève. S'appuyer sur les capacités d'un élève, c'est aussi lui porter un regard bienveillant dans lequel il pourra puiser la confiance nécessaire pour faire face à ses difficultés.

#### **Repérer les obstacles**

Toutefois, il serait préjudiciable d'occulter ce qui fait obstacle. Les limitations d'activités doivent nous permettre d'établir *des objectifs adaptés et de prendre les mesures de différenciation pédagogique* qui s'imposent. Il est à ce titre nécessaire que la mise en œuvre du PPS rassemble les professionnels qui travaillent auprès de cet élève. Certaines limitations d'activités, notamment d'ordre médical, risqueraient de passer inaperçues sans l'apport des différentes compétences professionnelles des membres de l'équipe éducative. Là encore, ces éléments vont jouer un rôle essentiel dans l'accessibilité pédagogique.

#### **Repérer les besoins particuliers**

Repérer pour mieux anticiper les dispositifs d'aide et de médiation.

Cela semble particulièrement utile pour un élève présentant des troubles de la personnalité ou du comportement et pour lesquels il est primordial d'anticiper les situations de crise. Prévoir le dispositif qui accueillera l'élève en crise, prévoir les modalités de retour en classe, autant de points d'organisation qui permettront à l'élève de comprendre qu'il est accepté et accueilli.

- Les objectifs de la scolarisation

Ces objectifs sont à définir en terme d'apprentissages scolaires, en lien avec les programmes de l'école et le socle commun de compétences. Les objectifs fixés sont dépendants, notamment en EPS, des aptitudes et limitations repérées. Concernant l'enseignement de l'EPS, les perspectives d'apprentissage sont à penser en lien avec les principes favorables à une scolarisation tels qu'énoncés dans le chapitre III de ce présent document.

- Les compensations à mettre en œuvre

Elles sont de différents ordres : **Humaines, Matérielles, Pédagogiques, Logistiques**. On notera, dans le document « Mise en œuvre du PPS » départemental, qu'il est conseillé de remplir des dispositions particulières pour l'EPS (matériel pédagogique adapté, projet individualisé en EPS, notamment). Concernant les compensations humaines et matérielles en EPS, le paragraphe suivant les décrit plus longuement. Concernant les compensations pédagogiques et logistiques, faire appel aux ressources locales est toujours une bonne initiative :

- concernant les compensations logistiques : prévision des transports adaptés, accessibilité des lieux de pratique, modalités d'accompagnement de l'élève sur le lieu de pratique
- concernant les compensations pédagogiques : aides du CPC EPS, des intervenants spécialisés EPS, des membres du GTHEPS.

## **b - Compenser pour rendre accessible les savoirs :**

Dans le sens commun, compenser se définit comme équilibrer un effet par un autre. Dans le champ du handicap, il s'agit de tout mettre en œuvre pour «Rendre ordinaire une situation extraordinaire<sup>26</sup> » : c'est-à-dire réfléchir et mettre en œuvre les aides, les stratégies et les démarches qui vont permettre à la grande majorité des enfants d'être scolarisés. A l'école et plus particulièrement en EPS, compenser c'est tenter de rendre accessibles les savoirs scolaires. La vigilance sur les conditions de l'accessibilité physique des lieux scolaires (classe, gymnase, piscine, restaurant scolaire, etc...) ne doit pas occulter l'enjeu de l'accessibilité des compétences des programmes et du socle commun.

### **b.1) Sur le plan humain**

#### **- Les AVS en EPS**

L'EPS est une discipline d'enseignement fondamentale et obligatoire. Une scolarité complète et cohérente ne peut en faire l'impasse. Afin que l'élève handicapé puisse suivre au mieux sa scolarité, les compétences attendues en EPS doivent être construites par l'élève, en tenant compte de ses ressources.

L'accompagnement revêt plusieurs phases :

Avant la séance d'EPS	Pendant la séance d'EPS	Après la séance d'EPS
-Aider à l'accès du lieu de pratique -Aider à la mise en tenue -Aider à préparation spécifique de l'élève (ôter les prothèses, mise en place spécifique) -Rassurer, expliquer, dédramatiser	-Faciliter l'enrôlement, engager l'intérêt et l'adhésion de l'enfant -Maintenir l'orientation vers le but de la tâche -Reformuler les buts, consignes, critères de réussite et manières de faire -Aider physiquement sans « faire à la place de » - Valoriser les réussites, mettre des mots sur les échecs -Recourir à la démonstration	-Aider au retour en classe -Participer au bilan

<sup>26</sup> Conférence Charles Gardou. Arip handicap décembre 2006.



L'AVS est, par sa mission, autorisé à accompagner l'élève sur les lieux de pratique sans être soumis aux procédures d'agrément demandées aux accompagnateurs bénévoles dans le cadre de la circulaire n°99-136 du 21-9-1999.

Chargé de l'accompagnement (qu'il soit individuel ou collectif), il ne peut pas être comptabilisé dans le taux d'encadrement des activités nécessitant un encadrement renforcé. Cette disposition est particulièrement valable pour l'encadrement des activités aquatiques. Il paraît donc important d'en tenir compte lors du recrutement d'un AVS pour un élève du cycle 2 concerné par cet enseignement : Un trop grand nombre de cas d'AVS aquaphobiques ou présentant des pathologies incompatibles avec une présence au bord d'un bassin rend délicate la scolarisation d'enfants handicapés en activités aquatiques.

- Les personnels spécialisés mis à disposition

Depuis 2002, dans le département du Rhône, existe un dispositif destiné à faciliter la scolarisation des élèves handicapés en EPS. Cette action relève d'une convention liant l'Inspection Académique du Rhône, le Comité du Rhône Handisport, le Comité du Rhône du Sport Adapté, le collectif Reliance de l'Université Lumière Lyon 2 et l'USEP.

Aujourd'hui le Comité du Rhône Handisport met à disposition de l'Inspection Académique deux demi postes d'intervenants spécialisés titulaires d'une licence STAPS mention Activités Physiques Adaptées. L'Inspection Académique du Rhône met à disposition ½ poste d'enseignant et ½ poste d'aide éducateur titulaire du Brevet d'Etat d' Educateur Sportif du 1<sup>er</sup> degré Handisport.

Une enquête départementale annuelle diffusée à l'ensemble des écoles du département permet aux directeurs de faire connaître les besoins d'accompagnement en EPS à l'Inspection Académique. Une visite est ensuite organisée avec le CPC EPS et l'intervenant afin de définir précisément les besoins d'accompagnement en fonction de la programmation EPS de l'école. L'aide pourra aller de conseils à la mise en œuvre d'un module d'enseignement jusqu'à l'accompagnement de l'élève sur le terrain en vue d'adapter les situations d'apprentissage.

Avant la séance d'EPS	Pendant la séance d'EPS	Après la séance d'EPS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identifier et mettre en relation les besoins de l'élève, de l'enseignant et la programmation EPS</li> <li>-Aider à l'adaptation du module</li> <li>-Préparer l'adaptation des situations</li> <li>-Accompagner l'enseignant dans sa démarche en vue de le rendre autonome</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mettre en place et adapter les situations d'apprentissage sans se substituer à l'enseignant</li> <li>-Pouvoir animer une partie d'une séance</li> <li>-Faciliter l'enrôlement et engager l'intérêt et l'adhésion de l'enfant</li> <li>-Maintenir l'orientation vers le but de la tâche</li> <li>-Reformuler les buts, consignes, critères de réussite et manières de faire</li> <li>-Aider physiquement sans « faire à la place de »</li> <li>-Valoriser les réussites, mettre des</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Réguler, communiquer avec l'enseignant.</li> <li>-Aider l'élève à identifier : ce qu'il a fait ce qu'il a appris</li> <li>-Mettre en relation le bilan avec les traces des séances précédentes pour identifier, faire prendre conscience, mesurer des progrès.</li> </ul>

	mots sur les échecs et les réussites -Avoir recours à la démonstration	
--	---	--

### **b.2) Sur le plan matériel**

L'Inspection Académique du Rhône s'est dotée de matériels spécifiques permettant de faciliter la scolarisation des élèves en situation de handicap en EPS. Le matériel destiné aux élèves en situation de handicap physique et/ou sensoriel en constitue la grande part. Il est réparti sur deux pôles géographiques :

**L'école de la Chartonnière (Gleizé) : Nathalie Roth-Marboutin, 04 74 65 43 57**

**L'école Edouard Herriot (Lyon 8ème): Frédéric Meynaud, 04 72 78 04 20**

Liste du matériel disponible :

Matériel	Utilisation	photo
Fauteuils roulants standard	Pour les déplacements entre l'école et le lieu de pratique pour des élèves particulièrement fatigables	
Fauteuils sport	Fauteuils destinés spécifiquement aux pratiques d'EPS. Ils sont plus légers, disposent de deux roulettes empêchant le basculement vers l'arrière. Ils ne possèdent pas de poignée de poussée	
Joëlettes	Engin destiné à la randonnée pédestre, il peut être utilisé en activité d'orientation notamment.	
Fauteuils Hippocampe	Fauteuil destiné à la mise à l'eau d'une personne en utilisant un plan incliné. Il s'avère très utile sur les chemins et sur la neige. On l'utilise également pour accéder aux patinoires.	
Remorque trets	Remorque pour vélo conçue de manière à ce que la personne participe activement au déplacement par son pédalage. Le trets comporte un dispositif de changement de vitesse et s'adapte facilement à la taille des enfants. Utilisable lors de modules d'enseignement en vélo ou lors de sorties vélo	
Ballons sonores	Permettant de faciliter la pratique des jeux de ballons avec des élèves déficients visuels	
Sarbacanes, fléchettes, viseurs, pieds.	Utilisable dans le cadre de l'enseignement de la compétence « réaliser une performance mesurée »	
Boccia	Utilisable dans le cadre de l'enseignement de la compétence « réaliser une performance mesurée »	
Fauteuils skis dits biskis	Le pilote doit être titulaire d'un <b>Permis</b> délivré par l'APF (Association des Paralysés de France), et/ou la FFH.	

### **III - Scolariser en EPS**

#### **1. Principes favorables à une scolarisation de tous en EPS**

Il s'agit de mettre en oeuvre une démarche d'enseignement en référence aux travaux de l'équipe départementale EPS du Rhône.

Cette démarche d'enseignement peut être définie comme l'articulation d'une attitude de l'enseignant et d'une méthodologie. Elle doit intégrer les mêmes références institutionnelles, théoriques et pédagogiques.

En terme d'attitude, l'ensemble repose sur les principes développés dans la partie précédente au sujet de l'accueil de l'élève. Cela nécessite aussi une volonté de connaître et de comprendre ce qui concerne l'apprentissage des compétences en EPS.

Sur le plan méthodologique, nous nous référons au référentiel commun dans le département en matière de représentation de l'élève en situation d'apprentissage et aux théories socioconstructivistes.

#### **a - Enseigner des compétences**

*« L'école primaire doit transmettre et faire acquérir à chaque élève les connaissances et compétences fondamentales qui seront nécessaires à la poursuite de sa scolarité au collège et, au-delà, dans les voies de formation choisies par l'élève. À cet égard, le socle commun de connaissances et de compétences institué par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 est la référence indispensable autour de laquelle seront organisés tous les enseignements de ce premier niveau de la scolarité obligatoire »<sup>27</sup>.*

#### **a.1) Définition de la compétence**

Une compétence est un ensemble structuré et cohérent de capacités, connaissances et attitudes qui permettent d'agir efficacement tout au long de la vie<sup>28</sup>. Les programmes en EPS, nous demandent d'enseigner ces compétences.

Une compétence est constituée de :

Capacités ou pouvoir agir : Apprentissages spécifiques : moteurs, informationnels, affectifs, cognitifs.

Connaissances ou savoir agir : Les connaissances sur soi et la connaissance de ses ressources. La connaissance du résultat, des conditions de l'action, des opérations, des attitudes nécessaires, des activités support.

Attitudes ou vouloir agir : Se construire une « appétence à apprendre »

La motivation, le sens des apprentissages, le rapport au savoir, les représentations, l'image de soi, le rapport aux autres.

---

<sup>27</sup> BO HS n°3 du 19 juin 2008, Préambule p10.

<sup>28</sup> Socle commun des connaissances et des compétences, Direction générale de l'enseignement scolaire novembre 2006.

### a.2) Les compétences attendues en EPS :

	Ecole maternelle	Cycle 2 et 3
Compétences liées à des grandes catégories d'expériences motrices, en lien avec des pratiques sociales culturellement référencées	Adapter ses déplacements à des environnements ou contraintes variés	Réaliser une performance mesurée
		Adapter ses déplacements à différents types d'environnements
	Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement ; accepter les contraintes collectives	Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement
	S'exprimer sur un rythme musical ou non, avec un engin ou non ; exprimer des sentiments et des émotions par le geste et le déplacement	Réaliser des actions à visées artistiques esthétiques ou expressives
Compétences à caractère plus transversal	Se repérer et se déplacer dans l'espace	
	Décrire ou représenter un parcours simple	

### a.3) Enjeux éducatifs des compétences en EPS

Il est nécessaire de réfléchir à la nature et aux enjeux éducatifs de ces compétences pour ne pas tomber dans un « réductionnisme » confondant pratiques sociales des activités physiques et sportives et enseignement des compétences.

Cette analyse peut se faire de plusieurs manières.

- Une analyse sémantique de chaque terme de la compétence permet un décryptage fin des enjeux<sup>29</sup>.
- Une tentative de définition peut être faite après avoir cerné l'ensemble des problèmes éducatifs fondamentaux et singuliers de chaque compétence.<sup>30</sup>

<sup>29</sup> Equipe Départementale 69 in Roland Michaud, Agir dans le Monde , Nathan , 3 volumes

<sup>30</sup> stage CPC EPS 2008/2009

**Au cycle 1 :**

<p><b>Se repérer et se déplacer dans l'espace</b>                  Se déplacer : dans un but identifié et intentionnel,                  Transformer une prise d'information sur le milieu en un repère pour soi.</p>			
<p><b>Décrire ou représenter un parcours simple</b>                  Notion de trace qui sollicite les fonctions du langage et s'opérationnalise dans la démarche                  un avant, un pendant, un après la séance autour des traces conservées et partagées</p>			
<i>Compétences propres à l'EPS</i>	Adapter ses déplacements à des environnements ou contraintes variés	Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement ; accepter les contraintes collectives	S'exprimer sur un rythme musical ou non, avec un engin ou non ; exprimer des sentiments, et des émotions par le geste et le déplacement.
<i>Enjeux de la compétence</i>	Mettre en relation ses ressources et les contraintes de l'environnement pour choisir le parcours le plus adapté à ses ressources	Partager un espace, des règles des relations pour jouer ensemble	Oser et savoir agir en acceptant d'être regardé, de regarder

### Aux cycles 2 et 3 :

	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 2	Cycle 3
Compétence EPS	Réaliser une performance	Réaliser une performance mesurée ( <u>en distance, en temps</u> )	Adapter ses déplacements à différents types d'environnement	Adapter ses déplacements à différents types d'environnement	Coopérer <u>et</u> s'opposer individuellement et collectivement	Coopérer <u>ou</u> s'opposer individuellement et collectivement	Concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique, esthétique	Concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique, esthétique
Compétences attendues au palier du socle	Maîtriser quelques conduites motrices comme courir, sauter, lancer ;	Réaliser une performance mesurée dans les activités athlétiques et en natation	Se représenter son environnement proche, s'y repérer, s'y déplacer de façon adaptée	Se déplacer en s'adaptant à l'environnement	Pratiquer un jeu ou un sport collectif en respectant les règles	Respecter les règles de la vie collective, notamment dans les pratiques sportives ;  Coopérer avec un ou plusieurs camarades	S'exprimer par l'écriture, le chant, la <u>danse</u> , le dessin, la peinture, le volume (modelage, assemblage)	Inventer et réaliser des textes, des œuvres plastiques, <u>des chorégraphies ou des enchaînements</u> , à visée artistique ou expressive.
Enjeux de la compétence	Réaliser des performances stabilisées pour : -Connaître et prendre conscience de ses ressources -Garder la mémoire de sa performance -Prévoir sa performance -Mesurer ses progrès	-Mettre en œuvre un projet de performance maximale stabilisée pour :  -Connaître et prendre conscience de ses ressources. - Situer sa prestation par rapport à soi et à celles des autres élèves -Choisir et mettre en œuvre un projet de progrès	Mettre en relation ses ressources et les contraintes du milieu pour faire des choix d'itinéraires et agir en toute sécurité	Mettre en relation ses ressources et les contraintes du milieu pour faire des choix d'itinéraires et agir en toute sécurité	Apprendre à partager un espace, des règles et des relations pour pouvoir s'organiser et jouer ensemble.	Apprendre à partager un espace, des règles et des relations pour pouvoir s'entraîner, s'exercer, pour mieux jouer ensemble.	Oser et savoir agir avec une intention de communication	Oser et savoir agir pour composer, créer pour partager

**a.4) Les contenus d'enseignement : exemple de la compétence « Coopérer, s'opposer individuellement et collectivement »**

	CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3
Enjeu éducatif pour le cycle	<b>Apprendre à jouer ensemble, pouvoir partager un espace, des règles, des relations</b>		
	Savoir jouer ensemble,	S'organiser pour jouer ensemble	Gérer le jeu et ses résultats, s'organiser pour progresser collectivement
Progrès identifiables	-Actions motrices de base (courir attraper lancer) -Règles de sécurité -Règles de fonctionnement	-Coordination d'actions (courir et attraper, courir et lancer) -Respect des règles du jeu en situation plus complexe -Organisation collective pour vivre le jeu	-Variation et intensité du rythme des actions du répertoire moteur -Projet d'action et stratégie en fonction de ses ressources (individuelles ou collectives) -Organisation collective pour mieux jouer
Connaissances	Sur l'activité : -Espace de jeu/non jeu -Début/fin de jeu -Connaissances des règles, de l'autre -Comprendre notion de gain -Règles du jeu : but, CR, dispositif	Sur soi : -Connaître son rôle dans le jeu  Sur l'activité : -Règles du jeu -Manière de faire collectives efficaces -Règles d'or	Sur soi : -Reconnaître son statut dans l'action (Attaquants ou Défenseurs) -S'engager en fonction de ses ressources. Sur l'activité : - Connaître les règles du jeu - Connaître et mettre en œuvre une alternative de jeu en fonction du rapport de force
Attitudes	-Accepter l'enjeu : perdre/gagner -S'engager dans le jeu avec une intention -Respecter les règles -Respecter l'autre/les autres	-Accepter le contact et les règles d'or -Gérer le jeu et les résultats : les statuts (attaquants /défenseurs), les rôles : observateur/joueur, observateur : 1 règle par joueur -Accepter différents rôles sociaux -S'exercer pour mieux jouer	-Agir en fonction de l'adversaire (moduler et adapter ses actions) -S'organiser pour s'exercer et jouer -S'investir dans les rôles sociaux -Accepter d'aider et d'être aidé
Capacités	-Utiliser son répertoire moteur de base dans une situation d'opposition duelle ou collective	-Répertoire moteur du joueur collectif : Courir, attraper le ballon , lancer le ballon, attraper l'adversaire, esquiver l'adversaire -Enchaîner les actions	-Répertoire moteur du joueur collectif en attaque, en défense.



## **b - La démarche d'enseignement en EPS**

La démarche d'enseignement peut se décliner en 5 étapes, de générale à opérationnelle.

1<sup>ère</sup> étape : Eclaircir les enjeux éducatifs de la compétence choisie

2<sup>ème</sup> étape : Définir les trois types de savoirs constitutifs de la compétence (connaissances, capacités, attitudes)<sup>31</sup>

3<sup>ème</sup> étape : Choix des APS support pour permettre l'apprentissage de la compétence.  
La compétence ne peut s'acquérir que si elle est mise en jeu dans différentes activités.

4<sup>ème</sup> étape : construction des unités d'apprentissage de la compétence

5<sup>ème</sup> étape : évaluation de la compétence

Cette démarche à l'intérêt de se centrer sur la compétence à acquérir et évite une entrée trop directe par les activités "support".

Il n'y a pas de démarche particulière en EPS lorsqu'on accueille et scolarise un élève en situation de handicap. La démarche d'enseignement des compétences des programmes permet d'échapper aux effets « couperets » qui interviennent lorsque l'EPS se limite à l'enseignement d'activités sportives. Avoir défini les enjeux éducatifs de chaque compétence, être au clair sur les contenus d'enseignement et les voies de progrès permet de proposer à tous les élèves, quelles que soient leurs ressources, un enseignement adapté. La démarche repose sur les conceptions proposées par l'équipe départementale en ce qui concerne le lien entre apprentissage et développement aux différents cycles, le caractère fondamentalement transdisciplinaire de l'EPS à l'école primaire, une méthodologie d'utilisation de la notion de tâche motrice, la notion de module d'apprentissage.

### **b.1) La relation apprentissage / développement**

Principe : Proposer aux enfants des tâches qui les mettent en position momentanée de difficulté, difficulté qui peut être surmontée par la relation d'aide avec un camarade ou un adulte. Des tâches qui dans la mesure du possible précèdent légèrement le développement de l'enfant.

- Des activités choisies pour que tous puissent s'y engager, des situations ludiques et peu contraignantes sont plutôt recherchées. Elles ne sont jamais un espace de contrainte technique.
- Solliciter l'élève à travers des situations qui soient un peu au-delà de la conduite du moment et qui entraînent des transformations pertinentes sur le sens et réaliste dans leur forme.
- Si dans la tâche l'aménagement du milieu aide à la construction du sens de l'activité, à la mise en activité, les apprentissages s'effectuent en relation aux autres (camarades, maître), pour tisser des relations pertinentes entre but, résultat de l'action, manières de faire, progrès et projet.

---

<sup>31</sup> Anne de Blignières, in Cardinet, *Compétences, capacités, indicateurs: quel statut scientifique?* Neuchatel 1982

### Mode d'apprentissage privilégié au cycle 1 :

#### *L'apprentissage autoadaptatif*

L'enfant apprend dans un milieu, stimulant, adapté à ses possibilités, en s'engageant dans l'action. En répétant une action, il réduit petit à petit l'écart au but par l'expérience et le vécu corporel. Ce vécu est fait de sensations, d'émotions, de relations aux autres et à l'environnement, il s'exprime sous différentes formes verbales ou non. Il est important avant 7 ans de laisser une grande variété de réponses motrices et de ne pas stéréotyper les réponses motrices (PMG). L'apprentissage par reproduction / imitation de l'adulte, du pair à toute sa place. L'élève met progressivement en relation le but de la tâche et le résultat de son action.

### Mode d'apprentissage privilégié au cycle 2 :

C'est le modèle « *réussir et comprendre* » de Piaget qui est privilégié.

Il se concrétise par la mise en relation de la manière de faire et du résultat de l'action.

### Mode d'apprentissage privilégié au cycle 3 :

C'est le modèle dit de *l'évaluation formatrice* qui est privilégié.

Il se concrétise par la possibilité pour l'élève ou l'équipe de faire le choix d'une voie de progrès prioritaire.

## **b.2) La relation entre vécu corporel et maîtrise de la langue.**

La maîtrise de langue est l'objectif premier de l'école. Une démarche d'enseignement bien conduite et une méthodologie de la tâche envisageant celle-ci comme une « unité de sens et de communication » dans la classe permet d'avoir un rapport d'efficacité réciproque entre l'amélioration des conduites motrices et des pratiques langagières.

Au cycle 1 : le rapport à l'oral et les premiers processus de codification s'élaborent, l'EPS devra prendre en compte le rôle déterminant du langage selon les deux dimensions fondamentales :

- Fonction *intrapsychique* (mise en place du langage intérieur jusqu'à 4 ans, mode de pensée fondamentale)
- Fonction *interpsychique* (fonction de communication)

Les activités physiques constituent un support signifiant pour motiver les élèves à s'exprimer, à communiquer sur leurs conduites.

Cette interaction entre activité langagière à propos de son vécu est source de progrès pour l'élève tant sur le plan de la communication que sur celui de l'efficacité des conduites motrices (modèle d'apprentissage).

Au cycle 2 : l'attention portée au langage oral reste décisive, l'enfant doit mettre en œuvre un nouveau rapport au langage (écrit, lu, oral) qui doit se faire dans tous les domaines d'activités. Ainsi




on conçoit un avant et un après EPS. En amont, l'appropriation des dispositifs par des dessins, codages, règles écrites ou codées permet une représentation et une appropriation des situations proposées. En aval, les résultats et les observations faits permettent une exploitation dans des séquences d'expression, de codification, de lecture.

Au cycle 3 : l'expérience concrète reste le support privilégié de la pédagogie. L'EPS, parce qu'elle a pour objet l'expérience corporelle, reste un support privilégié de la construction de notions plus abstraites.

### b.3) Méthodologie des tâches motrices

	Tâche non définie	Tâche semi définie	Tâche définie
But : <i>ce que l'élève doit réaliser</i>	-	oui	oui
Dispositif : <i>l'espace, le matériel son organisation</i>	oui	oui	oui
Opérations : <i>actions, procédures utiles à l'organisation</i>	-	-	oui
Critère de réussite : <i>ils permettent à l'élève de connaître le résultat de l'action</i>	-	oui	oui

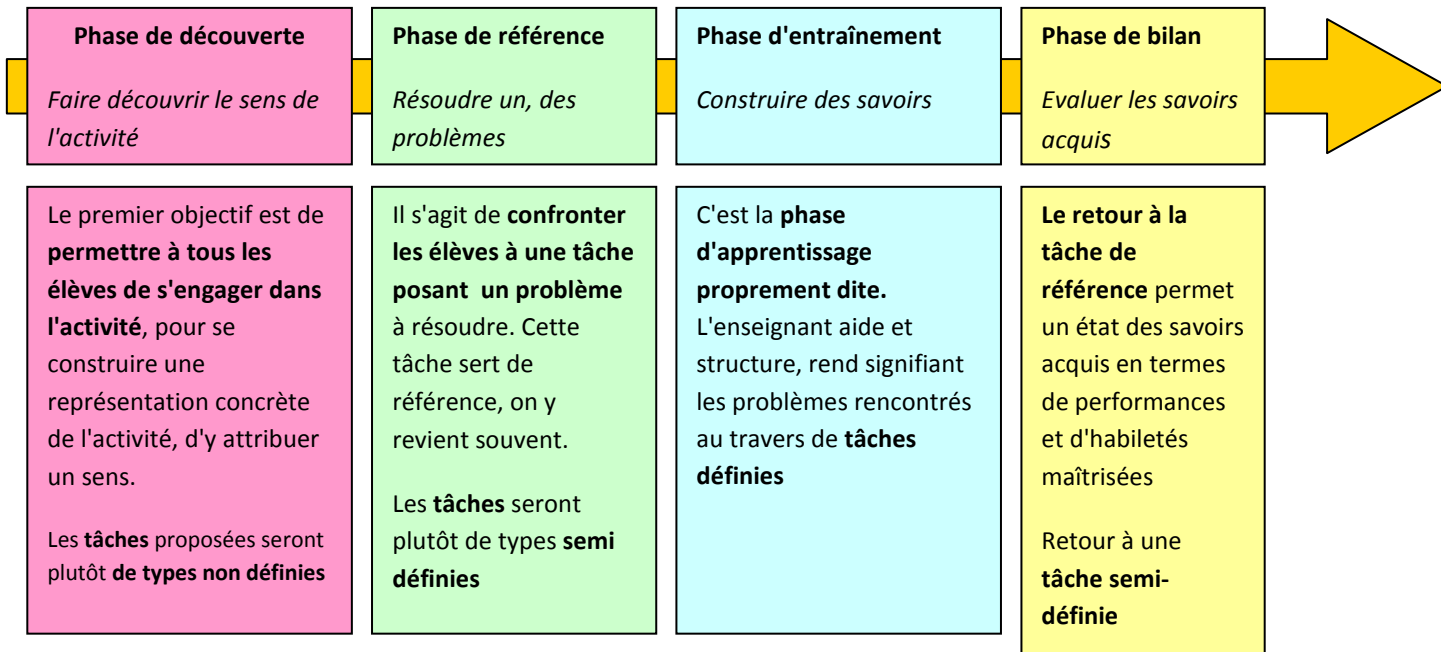
		
<b>Fonction de la tâche :</b>	<b>Fonction de la tâche :</b>	<b>Fonction de la tâche :</b>
Activité de découverte, de sollicitation de l'élève	Activité de résolution de problèmes, de recherche de solution	Activité systématique à partir d'une solution connue

Cette méthodologie est au service :

**Du maître**, afin de mieux définir comment il va enseigner, pour créer les liens indispensables entre activité physique et pratiques langagières.

**De l'élève**, pour mettre en relation but, dispositif et critère de réussite, pour pouvoir communiquer à propos de la tâche, pour donner du sens aux activités dans lequel le maître lui propose de s'engager.

#### b.4) Différentes phases d'une unité d'apprentissage



#### c - L'acquisition des compétences et la programmation des activités physiques sportives et artistiques

En considérant les compétences comme des objectifs de fin de cycle, il est intéressant de se situer dans une démarche collective de l'équipe de cycle. Nous reprenons l'idée qu'une compétence ne peut être acquise qu'après un temps long d'apprentissage et après une "déclinaison" dans différentes activités physiques.

La programmation permet d'organiser une **éducation physique et sportive scolaire équilibrée**.

Elle doit permettre à chaque élève, tout au long de son cursus primaire, de se construire des compétences déclinées en contenus d'enseignement, dans et à travers la pratique d'activités physiques variées.

La programmation doit assurer la cohérence du parcours d'un élève en éducation physique de la maternelle au CM2. Elle s'appuie sur 2 principes :

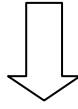
- Le principe de régularité de la pratique,
- Le principe de progressivité.

Elle est placée sous la responsabilité de l'équipe de cycle, et s'inscrit dans le projet d'école.

Pour établir une programmation, un certain nombre d'éléments sont à prendre en compte :

- Des obligations institutionnelles,
- Des orientations pédagogiques
- Des particularités locales et caractéristiques des élèves.

PROGRAMMATION : des principes organisateurs



**Des orientations institutionnelles**

- Les programmes 2008 inscrits dans le socle commun.
- Des compétences propres à l'EPS en lien avec les compétences attendues du socle
- Des horaires

Des orientations pédagogiques poursuivies dans le département

Des contenus d'apprentissage identifiés à partir des :

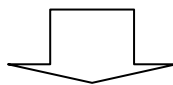
- compétences propres à l'EPS
- compétences contributives aux compétences du socle commun

Une démarche d'enseignement : une approche par les compétences

- structurée en modules d'apprentissage longs

**Un contexte d'école : un état des lieux précis**

- Le projet d'école et les objectifs éducatifs de l'équipe
- Les projets spécifiques
- Les répartitions existantes dans l'école et dans les cycles
- Les lieux de pratique
- Le matériel disponible
- Les éventuelles co-animations avec les intervenants extérieurs
- Les dates des rencontres sportives
- Les pratiques sportives dans la commune.....



**UNE PROGRAMMATION CONTEXTUALISEE :**

Qui assure cohérence et complémentarité sur l'ensemble du cursus : parcours en EPS de l'élève.

Des compétences propres à EPS en lien avec les compétences du socle

Au service d'enjeux éducatifs : contenus d'enseignement des compétences et orientation du projet d'école

D'activités adaptées choisies en fonction des compétences visées

Mise en œuvre par des modules d'apprentissages longs, structurés et une démarche d'apprentissage spécifique

Programmer va nécessiter de mettre en place des outils complémentaires :

Un parcours physique de l'élève au sein de l'école :

exemples :

#### Parcours de l'élève en EPS à l'école maternelle

<b>Compétences propres à EPS</b>	Adapter ses déplacements à des environnements ou contraintes variés ;	Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement ; accepter les contraintes collectives	S'exprimer sur un rythme musical ou non, avec un engin ou non ; exprimer des sentiments et des émotions par le geste et le déplacement ;
Compétences à caractère transversal	Se repérer et se déplacer dans l'espace Décrire ou représenter un parcours simple		
PS	Parcours gymnique Lancer Pilotage	Jeux d'opposition de type lutte Jeux traditionnels	Rondes et jeux dansés
MS	Parcours gymnique Courir. Sauter pilotage	Jeux traditionnels Jeux de lutte	Rondes et jeux dansés Danse
GS	Course d'orientation Activités aquatiques	Jeux collectifs Jeux de lutte	Danse Danse avec engins

#### Parcours de l'élève en EPS à l'école élémentaire

Compétences propres à l'EPS		Réaliser une performance C2, mesurée C3	Adapter ses déplacements à différents types d'environnement	Coopérer et (C2), ou (C3) s'opposer individuellement et collectivement	Concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique, esthétique
Cycle 2	CP	Course longue	Activités aquatiques Vélo	Jeux traditionnels	Gymnastique avec engins
	CE1	Boules	Activités aquatiques Course d'orientation	Jeux de lutte	Gymnastique
Cycle 3	CE2	Athlétisme	Vélo	Jeux collectifs Lutte	Danse
	CM1	Course longue	Patin	Jeux collectifs Raquettes	Gymnastique
	CM2	Boules	Escalade	Jeux collectifs raquettes	Cirque

Et une programmation par classe :

exemple à la maternelle

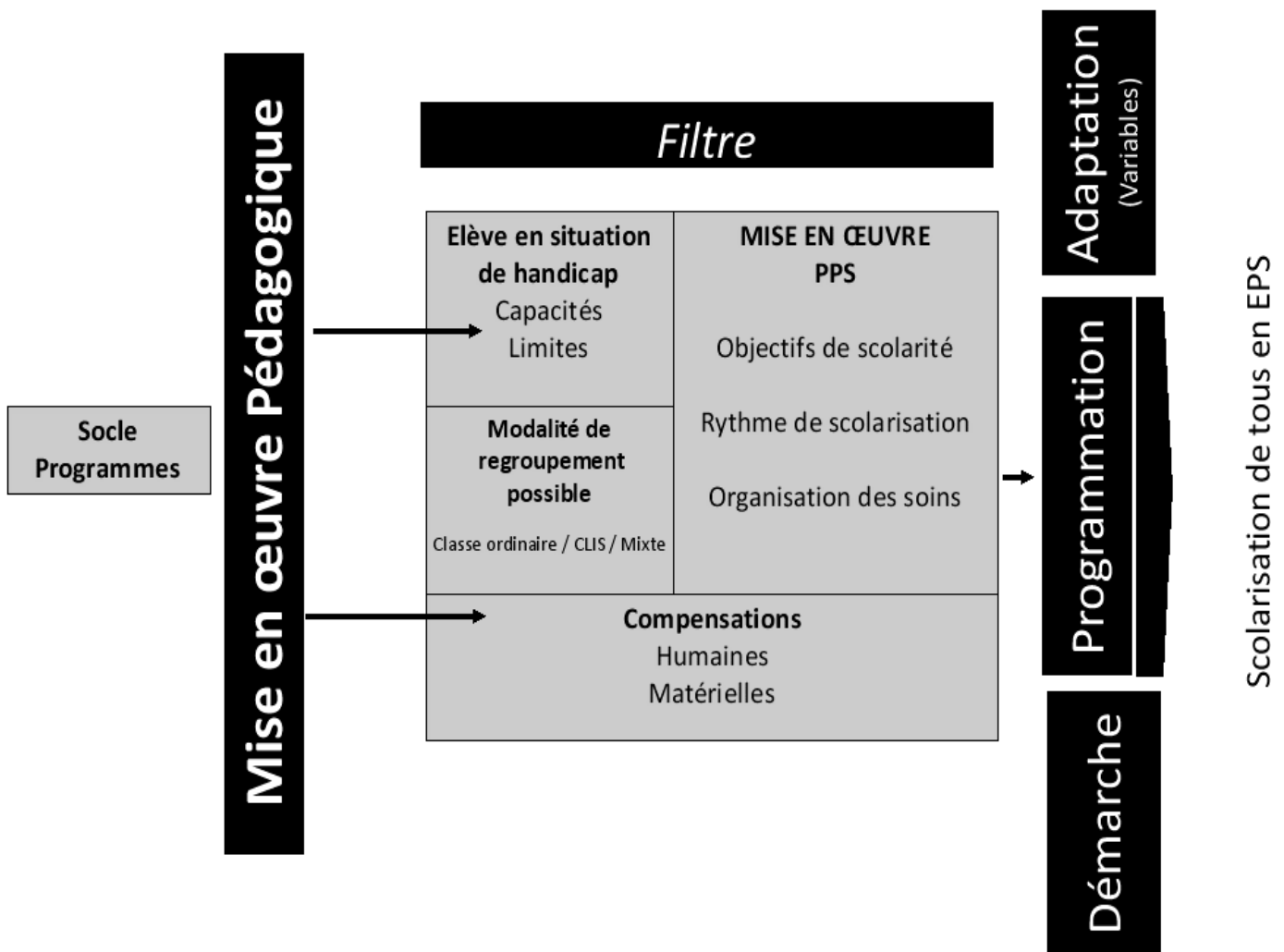
PS	Printemps				
	<i>Rentrée</i>	<i>Toussaint</i>	<i>Noël</i>	<i>Février</i>	
LUNDI	<b>S'exprimer sur un rythme musical ou non avec un engin ou non...</b>  rondes et jeux dansés	<b>Adapter ses déplacements à des environnements ou contraintes variés</b> pilotage (trottinettes, bicyclettes)	<b>Adapter ses déplacements à des environnements ou contraintes variés</b> parcours de motricité	<b>S'exprimer sur un rythme musical ou non avec un engin ou non...</b>  Danse avec manipulation d'engin	<b>Adapter ses déplacements à des environnements ou contraintes variés:</b> activités d'orientation dans l'école et dans la cour
MARDI	<b>S'exprimer sur un rythme musical ou non avec un engin ou non...</b>  rondes et jeux dansés	<b>Adapter ses déplacements à des environnements ou contraintes variés</b> pilotage (trottinettes, bicyclettes)	<b>Adapter ses déplacements à des environnements ou contraintes variés</b> parcours de motricité	<b>S'exprimer sur un rythme musical ou non avec un engin ou non...</b>  Danse avec manipulation engin	<b>Adapter ses déplacements à des environnements ou contraintes variés</b> activités d'orientation dans l'école et dans la cour
JEUDI	<b>Adapter ses déplacements à des environnements ou contraintes variés</b> parcours de motricité	<b>Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement...</b>  jeux collectifs	<b>Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement...</b>  jeux de lutte	<b>Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement...</b>  jeux collectifs	<b>S'exprimer sur un rythme musical ou non avec un engin ou non...</b>  Danse avec engin
VENDREDI	<b>Adapter ses déplacements à des environnements ou contraintes variés</b> parcours de motricité	<b>Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement... :</b>  jeux collectifs	<b>Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement...</b>  jeux de lutte	<b>Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement...</b>  jeux collectifs	<b>S'exprimer sur un rythme musical ou non avec un engin ou non...</b>  Danse avec engin

Exemple à l'école élémentaire :

	1er trimestre	2ème trimestre	3ème trimestre
CP	<p><i>Jour A</i></p> <p><b>Adapter ses déplacements à différents types d'environnement</b></p> <p>Activités aquatiques</p> <p><i>jour B</i></p> <p><b>Réaliser des actions à visée expressive, artistique, esthétique</b></p> <p>Danse</p>	<p><i>Jour A</i></p> <p><b>Adapter ses déplacements à différents types d'environnement</b></p> <p>Activités aquatiques</p> <p><i>Jour B</i></p> <p><b>Réaliser des actions à visée expressive, artistique, esthétique</b></p> <p>Gymnastique rythmique</p>	<p><i>Jour A</i></p> <p><b>Coopérer et s'opposer individuellement et collectivement</b></p> <p>Jeux collectifs traditionnels</p> <p><i>jour B</i></p> <p><b>Réaliser une performance</b></p> <p>activités athlétiques : les courses et les sauts + rencontres avec d'autres classes</p>
CE1	<p><i>Jour A</i></p> <p><b>Coopérer et s'opposer individuellement et collectivement</b></p> <p>Jeux traditionnels d'extérieur</p> <p><i>Jour B</i></p> <p><b>Réaliser une performance</b></p> <p>Activités Athlétiques</p>	<p><i>jour A</i></p> <p><b>Réaliser des actions à visée expressive, artistique, esthétique</b></p> <p>Gymnastique</p> <p><i>Jour B</i></p> <p><b>Adapter ses déplacements à différents types d'environnement</b></p> <p>activités aquatiques ou</p> <p><b>Réaliser une performance</b></p> <p>Activités de natation</p>	<p><i>jour A Adapter ses déplacements à différents types d'environnement</i></p> <p>Activités d'orientation</p> <p><i>jour B Coopérer et s'opposer individuellement et collectivement</i></p> <p>Jeux collectifs</p>



## Le filtre du handicap (prendre en compte la situation de handicap)



L'adaptation est, du côté de l'enseignant, le dernier maillon de la chaîne pour une scolarisation en EPS. Compte tenu de la nature des déficiences, des recommandations médicales, des enjeux éducatifs de la compétence à enseigner, de l'exigence de l'APSA, de la richesse matérielle disponible, de la dynamique de la classe et de son imagination, on peut proposer deux grandes voies d'adaptations par l'enseignant :

- Il change l'APSA support en conservant l'enjeu éducatif de la compétence à enseigner,
- Il adapte les contraintes matérielles et/ou humaines de l'APSA. A ce niveau, l'enseignant fait varier des paramètres de la tâche : terrain plus petit, distance plus courte, temps supplémentaire pour agir ou récupérer d'un effort, matériel plus léger ou plus ergonomique, aménagement des règles.  
Il propose un rôle d'arbitre, de juge, d'observateur, de chronométrateur **que lorsqu' il n'y a pas d'autres solutions possibles.**

## a - Adaptation de la programmation, le choix des activités support

L'enseignant doit faire des choix dans sa programmation pour que les activités qu'il propose soient support d'apprentissage pour **tous** ses élèves.

Le choix de l'activité support de l'enseignement d'une compétence a une importance particulière par rapport à cette question de l'inclusion de l'élève handicapé.

Quel intérêt a-t-on à programmer des activités qui inscrivent l'élève handicapé dans la culture « ordinaire » de l'école ?

Quel intérêt a-t-on à programmer une activité ouvrant l'ensemble des élèves à la connaissance du monde du handicap ?

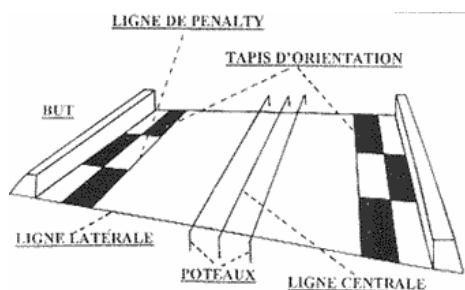
On se propose, à travers une comparaison de deux activités (l'une appartenant à la culture « ordinaire » de l'école, l'autre appartenant au « monde du handicap »), de réfléchir à partir de cet éclairage particulier du choix de l'activité, aux conditions favorables à l'accueil d'un élève handicapé en classe ordinaire sur les plans éthique, didactique, pédagogique.

### a.1) Présentation des situations

#### Un jeu traditionnel : « Poules Renards Vipères », jeu de poursuite

But	Dispositif	Critère de réussite	Adaptations de la situation
Faire prisonniers ses adversaires, sans se faire prendre soi-même.	<p><u>Aménagement</u> : 3 camps tracés au sol, disposés en triangle isocèle, les élèves répartis en 3 équipes identifiées par des foulards de couleur.</p> <p><u>Règle du jeu</u> : Les renards attrapent les poules, les poules attrapent les vipères, les vipères attrapent les renards. Les prisonniers sont conduits dans le camp de leur adversaire et peuvent être libérés par une touche de main d'un partenaire. Le jeu se termine quand une équipe est complètement prisonnière ou au signal de l'arbitre.</p>	Pour chaque équipe, attraper tous les adversaires avant la fin du jeu.	<p><u>Déficients auditifs</u> : Signaux visuels de début et de fin de jeu.</p> <p><u>Déficient visuels</u> : A 4 pattes, les poules les serpents et les renards ont un signe auditif distinctif. Les maillots des équipes ont des couleurs très vives et très différentes.</p> <p><u>Déficients moteurs</u> : Elargir l'espace de jeu, donner une frite en mousse à l'élève pour qu'il puisse toucher. Mettre un grand foulard facilement attrapable derrière le fauteuil.</p> <p><u>Déficients cognitifs</u> : diminuer le nombre de partenaires et d'adversaires : d'abord 1 contre 1 contre 1, puis 2,2,2 etc...</p> <p>Mettre en mots toutes les actions.</p>

## Un jeu sportif d'opposition collective pratiqué par les malvoyants et les aveugles : le torball



Le jeu se joue à 3 contre 3. Chaque joueur dispose d'un masque opaque sur les yeux. Les joueurs doivent, à l'aide d'un ballon sonore marquer un but en l'envoyant depuis leur camp. Le tir, pour être valable, doit passer sous les fils sonores tendus au niveau du milieu du terrain. Les joueurs en défense attendent sur leur tapis d'orientation que le tir soit déclenché. A partir de ce moment, ils peuvent agir pour empêcher le ballon de pénétrer dans leur but.

### a.2) Grille comparative

		Poules renards vipères et diverses formes de handicap	Torball et handicap visuel
accueillir	Construire son identité personnelle	L'élève handicapé est un joueur comme les autres, des adaptations vont apparaître pour lui permettre de jouer avec les autres. Les adaptations <b>caractérisent</b> la différence.	L'ensemble des élèves se retrouve avec la même limitation. Les autres élèves se retrouvent joueurs, comme leur camarade handicapé. Les adaptations <b>suppriment</b> la différence.
	Se reconnaître, être reconnu	L'élève handicapé peut se reconnaître et être reconnu comme joueur parmi les autres. Les adaptations proposées peuvent l'aider à se reconnaître différent.	Le processus de reconnaissance est en quelque sorte renversé. Ce sont les autres qui viennent en « reconnaissance » de sensations et de perceptions nouvelles. Se mettre « à la place de ».
	Etre autonome	Dépend des adaptations mises en place : dans les situations de handicap moteur les adaptations sur les règles de capture (frite mousse ou foulard sur le fauteuil, présence d'une zone protégée) rendent l'élève plus autonome. Pour le handicap visuel, l'élève est très dépendant de son guide.	Pas de perte, ni de conquête d'autonomie pour l'élève handicapé visuel dans ce jeu. Par contre les autres élèves la remettent en question.
scolariser	Enseignement des contenus de la compétence	Présents de la même manière dans les deux jeux. Les notions essentielles peuvent être abordées de la même manière, indépendamment de l'activité.	
	Prise en compte des ressources de l'élève	Nécessaire de proposer des adaptations pertinentes.	C'est à partir de ces ressources que le jeu a été choisi.
	Groupement des élèves	Pour jouer ensemble, valides et handicapés.	Pour jouer entre pairs handicapés ou jouer tous ensemble.
	Possibilités d'adaptation de l'activité selon la nature du handicap	Handicap moteur : oui Sensoriel : plus difficile pour le handicap visuel. Troubles cognitifs : jeu très chargé en informations de natures différentes et en très grand nombre.	Handicap moteur : possible Handicap sensoriel : surdité impossible Troubles cognitifs : jeu modifiant beaucoup les repères sensoriels, les possibilités de relation aux partenaires et adversaires

## b - Adaptation des situations d'apprentissage

Pour étayer le deuxième niveau d'adaptation, nous avons dégagé le concept de « variables adaptatives en EPS ». Nous pensons que toutes les APSA peuvent être adaptées et avons dégagé six zones de variables adaptatives qui peuvent être transposées à n'importe quelle activité physique :

<p><b>Adapter l'environnement</b></p> <p><u>Caractéristiques de l'espace :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Taille du terrain</b> (Largeur, Longueur)</li> <li>✓ <b>Taille du matériel fixe</b> (hauteur, largeur de filets,...)</li> <li>✓ <b>Taille Cible</b> (cage, cible de tir, hauteur et diamètre des paniers,...)</li> <li>✓ <b>Hauteur, largeur des supports/zones</b> (pour ramasser par exemple des objets)</li> </ul>	<p><u>Percevoir l'environnement :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Matérialisation de l'espace</b> (largeur des lignes, plots, ficelles, ...)</li> <li>✓ <b>Couleur de ligne</b></li> <li>✓ <b>Sonore</b> (repérage par le son des différents espaces de jeu,...)</li> </ul> <p><u>Zone de déplacement :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Choix du sol</b> (espace de déplacement mou : tatami de judo)</li> <li>✓ <b>Espace adapté et non dangereux.</b></li> </ul>	<p><b>Adapter le matériel manipulé</b></p> <p><u>Objet à saisir ou à lancer :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Taille</b></li> <li>✓ <b>Volume</b></li> <li>✓ <b>Le poids</b></li> <li>✓ <b>Matériaux</b> (ballon de baudruche, mousse, frite type piscine, ...)</li> </ul> <p><u>Objet médiateur de contact corporel :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Taille ou longueur</b></li> <li>✓ <b>Matière</b> (tissu, bloc de mousse,...)</li> </ul>
<p><b>Adapter l'installation de l'élève</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Confort</b></li> <li>✓ <b>Sécurité</b></li> <li>✓ <b>Santé de l'élève</b></li> </ul>	<p><b>Variables pour adapter L'EPS</b></p>	<p><u>Objet de renvoi :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Taille et poids</b> de la raquette</li> <li>✓ <b>Diamètre de la zone de contact</b> avec l'objet à renvoyer.</li> </ul>
<p><b>Adapter la durée de l'activité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Fatigabilité</b> de l'élève</li> <li>✓ <b>Lenteur de l'élève</b> pour exécuter une tâche (exemple en escalade prévoir une séquence suffisamment longue pour que les deux élèves qui font équipe puissent avoir le temps de grimper)</li> </ul>		<p><b>Médiation « humaine »</b></p> <p>Enseignant / AVS / EVS / Kiné / parents / un camarade / ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Accompagner l'élève individuellement</b></li> <li>✓ <b>Reformuler / verbaliser</b></li> <li>✓ <b>Prendre des notes</b></li> <li>✓ <b>Adapter (faire jouer en direct les variables)</b></li> </ul>

# Le Parcours de Scolarisation

