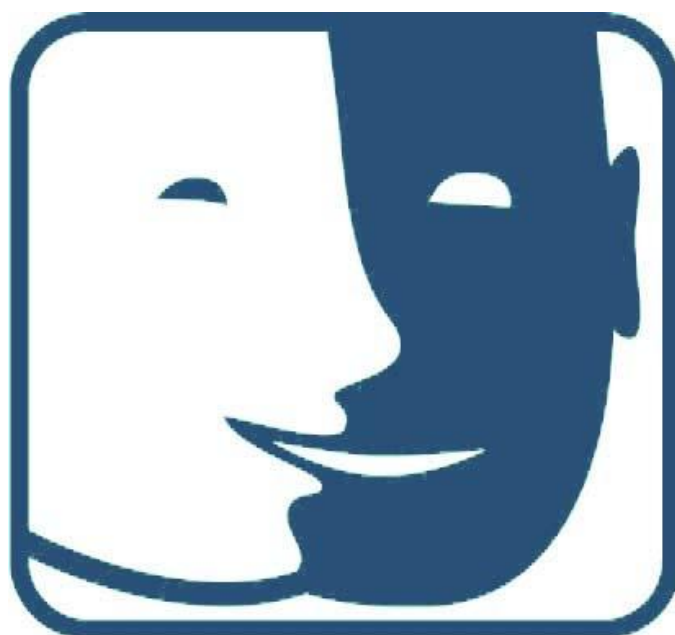


Instruments d'appréciation des troubles cognitifs et procédures d'adaptation en EPS



Objectiver les difficultés d'un élève atteint de troubles cognitifs est une tâche délicate et complexe. Néanmoins, il semble difficile de faire l'économie de cette démarche dans la perspective d'une inclusion dans une classe ordinaire. L'outil proposé a pour objectif dans une étape initiale, d'aider à mieux cerner ce qui permet, oriente, limite, l'activité de l'élève en EPS, pour lui proposer un parcours et un contexte de formation adaptés.

I. Introduction / Contextualisation

La loi de 2005 sur le droit à l'autonomie des personnes en situation de handicap¹ impose de réfléchir aux modalités d'inclusion² en classe ordinaire des élèves des unités d'inclusion scolaire (ULIS et classe délocalisée d'IME) des collèges, et notamment des élèves atteints d'un déficit du développement intellectuel ou présentant des troubles cognitifs³. En 2010, 70% des élèves intégrés dans des dispositifs ULIS sont porteurs de troubles cognitifs. Selon l'Organisation Mondiale de la Santé, une déficience intellectuelle se définit par une limitation significative, persistante et durable des capacités intellectuelles d'un sujet par rapport aux sujets ordinaires du même âge. « La déficience est caractérisée par des pertes de substance ou des altérations qui peuvent être provisoires ou définitives. Ces dernières comprennent l'existence ou l'apparition d'anomalies, d'insuffisances et de pertes concernant la fonction mentale : déficience intellectuelle et déficience du psychisme⁴. Un élève déficient intellectuellement éprouve généralement des difficultés d'abstraction, des difficultés à faire une synthèse entre différents éléments et à adapter son comportement aux situations nouvelles. Cela se traduit plus particulièrement par : des difficultés à se situer dans l'espace et dans le temps ; un degré d'autonomie assez variable ; des troubles des fonctions réceptives permettant l'acquisition, le traitement, la classification et l'intégration de l'information ; des troubles de la mémoire et de l'apprentissage permettant le stockage et le rappel de l'information ; des troubles de la pensée ou du raisonnement concernant l'organisation et la réorganisation mentale de l'information ; des troubles des fonctions expressives permettant la communication ou l'action⁵. Parfois, des troubles émotionnels s'ajoutent à la déficience intellectuelle comme l'instabilité, l'excitation ou l'hyperémotivité. A des degrés divers, ces élèves peuvent présenter des troubles du comportement, de l'attention, de la personnalité, des troubles envahissants du développement, etc. Certains de ces élèves peuvent présenter des malformations physiologiques associées, nombreuses et sévères, occasionnant des troubles neuromoteurs, métaboliques ou sensoriels. Ils peuvent être confrontés à des anomalies de la communication orale et/ou non verbale, des anomalies des interactions sociales et de fixation sur des centres d'intérêts restreints.

Pour faciliter l'inclusion des élèves présentant un handicap dans les cours d'EPS, il apparaît nécessaire d'identifier très rapidement les troubles et les perturbations qui altèrent leurs fonctions y compris leur concrétisation dans les activités pratiquées. Il apparaît également important de pouvoir disposer d'informations qui nous renseignent sur l'élève dans son ensemble (compétences, savoirs, connaissances, objectifs du projet, etc.). Enfin, il faut pouvoir connaître quelques principes de bases qui peuvent faciliter l'intervention en EPS, l'enseignant n'est pas un « thérapeute ». L'adaptation proposée par l'enseignant cherche à apporter une plus-value à l'élève et la prise en compte de l'obstacle ne doit pas être un objectif de formation.

II. Identifier les troubles et leurs effets

Une grille de lecture est proposée pour repérer les éventuels freins à l'activité ordinaire des élèves en EPS autour de cinq ressources : cognitives, informationnelles, affectives, énergétiques et biomécaniques. Une illustration est proposée dans l'activité basket. Ce travail de repérage a pour intérêt : de définir les objectifs et les acquisitions envisageables ; élaborer les contenus d'enseignement ; organiser les modalités de l'inclusion ; envisager le type de classe d'accueil et l'organisation nécessaire pour optimiser l'inclusion ; organiser la programmation des APSA.

¹ « Constitue un handicap, au sens de la présente 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 santé invalidant. », in loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, article 2.

² « L'Etat, les collectivités territoriales et les organismes de protection sociale mettent en oeuvre des politiques de prévention, de réduction et de compensation des handicaps et les moyens nécessaires à leur réalisation qui visent à créer les conditions collectives de limitation des causes du handicap, de la prévention des handicaps se surajoutant, du développement des capacités de la personne handicapée et de la recherche de la meilleure autonomie possible. Des actions pédagogiques en milieu scolaire et professionnel ainsi que dans tous les lieux d'accueil, de prise en charge et d'accompagnement, en fonction des besoins des personnes accueillies » [...] Des actions pédagogiques en milieu scolaire et professionnel ainsi que dans tous les lieux d'accueil, de prise en charge et d'accompagnement, en fonction des besoins des personnes accueillies », ibid, article 4.

³ Trouble cognitif est le terme médical utilisé pour décrire la détérioration des processus mentaux de la mémoire, du jugement, de la compréhension, et du raisonnement.

⁴ Classification internationale des handicaps, Inserm, Vanves, CTNERHI, Evry, PUF, 1988, pp. 44-63

⁵ Bérubé, L., Terminologie de neuropsychologie et de neurologie du comportement, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1991.

<p><u>Nous attendons donc de ...</u></p> <p><u>Qu'il soit capable de :</u></p> <p><u>Et nous devons donc plus particulièrement faire attention à :</u></p> <p><u>Et viser avec les autres élèves....</u></p> <p><u>Ce que la classe doit connaître :</u></p> <p><u>Ce qu'on est en droit d'attendre de la classe :</u></p>

IV. Des principes d'interventions pendant la leçon d'EPS pour faciliter l'intégration d'élèves présentant une déficience intellectuelle ou des troubles cognitifs

L'accueil	La présentation de la séance	La mise en œuvre des situations	Des propositions de méthodes de régulation
Développer un accueil personnalisé, paroles rassurantes, faciliter la gestion de ses vêtements (vestiaire); instaurer une routine de fonctionnement pour rassurer les élèves; les inviter à prendre place dans le groupe;	Enoncer les consignes en associant le plus possible, le geste à la parole et compléter l'ensemble par des repères visuels, des photographies, des présentations imagées leur laisser un temps de réalisation;	Après un temps d'adaptation, vérifiez que l'élève a compris la consigne;	Il ne réalise pas la tâche : reformuler individuellement la consigne; l'accompagner physiquement dans sa réalisation; faciliter le développement du tutorat (un camarade l'aide); donner à voir (par exemple, à partir d'une photographie); l'inviter à imiter l'autre, donner du temps pour réaliser la tâche, refaire souvent la même tâche pour stabiliser les apprentissages, aménager des temps de repos

V. Illustration de l'intégration de deux élèves dans une classe en utilisant l'APSA support basket

Coopérer et s'opposer puis conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif en activité basket sur une compétence de niveau 1 : « dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match par des choix pertinents d'actions de passe ou dribble pour accéder régulièrement à la zone de marque et tirer en position favorable, face à une défense qui cherche à gêner la progression adverse. »

<p>A/ de quoi avons-nous besoin comme informations pour fonctionner ?</p> <p>Réaliser : Gestes maladroits, ne correspondant pas à ce qu'il veut réaliser. Coordination difficile. Crainte de l'environnement dans lequel il se trouve : Où suis-je ? Que faut-il faire ? Qui sont ces autres qui me regardent ? Cette insécurité implique un coût cognitif et énergétique et gêne la réalisation motrice.</p> <p>Réaliser : Aucun problème.</p> <p>Comprendre : Difficultés à traiter plusieurs informations simultanément. Problèmes de compréhension des consignes liés à des lacunes de lexique, une difficulté d'imagerie mentale et une difficulté à mettre du lien entre les tâches. Est capable de réaliser une tâche simple.</p> <p>Comprendre : Pas de difficultés au niveau du traitement de l'information orale. Il ne supporte pas d'être confronté à l'échec, notamment par rapport au regard des autres. Il reste sur ses acquis, ne se met pas en danger ou alors se dépense beaucoup pour être comme les autres. Se presse d'entrer dans la tâche sans chercher à comprendre, il veut agir!</p> <p>Interagir : Importance de la relation individuelle, recherche d'une hyper-protection de l'adulte, ne se sent pas en « sécurité » avec les autres élèves. Son milieu est constamment instable.</p> <p>Interagir : Veut commander les autres, s'imposer dans une tâche. N'accepte pas sa situation de handicap.</p>	<p>Lorsque l'on clic sur le prénom Thomas apparaissent les infos en rouge et noir</p> <p>PRENOM : Thomas</p> <p>Lorsque l'on clic sur le prénom Nicolas apparaissent les infos en bleu et noir</p> <p>PRENOM : Nicolas</p>	<p>B/ Eléments plus particuliers à retenir après discussion avec le ou la collègue de l'ULIS</p> <p>Il ne prend pas de recul sur ce qu'il fait, il a besoin d'être bien cadré...</p> <p>Il provoque ses camarades et peut être à l'origine de conflits.</p> <p>Il se précipite dans les tâches ce qui le conduit à l'échec. Il a des difficultés à évaluer la complexité de la tâche et ne supporte pas le regard des autres.</p>
<p>C/ par rapport a la classe</p> <p>Dans son fonctionnement : La classe fonctionne convenablement et l'acceptation des élèves en situation de handicap est complète ce qui peut permettre de mettre en place un tutorat si l'élève est en confiance.</p> <p>Nécessité de l'AVS à tel ou tel moment : Non Non</p>	<p>D/ Articulation par rapport aux programmes (travail tout au long de l'année)</p> <p>Agir dans le respect de soi, des autres, et de l'environnement par l'appropriation de règles.</p> <p>Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages : installer, utiliser, ranger du matériel, recueillir des informations, travailler en équipe, et s'entraider.</p> <p>Se mettre en projet par l'identification, individuelle ou collective des conditions de l'action, de sa réussite ou de son échec pour élaborer un projet d'action et le mettre en œuvre, raisonner avec logique et rigueur, apprécier l'efficacité de ses actions, développer sa persévérance.</p> <p>Se connaître, se préparer, se préserver par la régulation et la gestion de ses ressources et de son engagement en sachant s'échauffer, récupérer d'un effort, identifier les facteurs de risque, prendre en compte ses potentialités, prendre des décisions adaptées, maîtriser ses émotions, apprécier les effets de l'activité physique sur le corps humain, s'approprier des principes de santé et d'hygiène de vie.</p>	
<p>E/ Projet de classe : projet de classe intégrant dans son projet l'intégration des élèves de l'ULIS</p>		
<p><u>Nous attendons donc de Thomas et Nicolas...</u></p> <p><u>Qu'ils soient capables de :</u> Accepter la relation à l'autre élève, au groupe. Mettre en relation des tâches simples</p> <p>S'orienter vers la cible, se démarquer pour faire progresser le ballon. Qu'il comprenne pourquoi il faut se démarquer</p>		

Et nous devons donc plus particulièrement faire attention à :

Nos modalités de groupement dans les tâches. Une progression explicite et progressive afin de créer du lien entre les situations. La mise en place de rituels.

Et viser avec les autres élèves....

Être capable de collaborer avec un partenaire moins performant que soi, qu'il soit élève à besoins éducatifs particuliers ou pas. A travers cette collaboration chercher à améliorer son niveau de jeu (en imposant des contraintes techniques pour le joueur fort...)

Être patient avec Nicolas (importance de certaines filles, plus calmes et moins provocatrices qui apaisent Nicolas).

Discuter les consignes et les solutions, écouter, négocier...

Ce que la classe doit connaître :

L'élève a un besoin particulier qui nécessite un suivi particulier au sein du dispositif ULIS. Comment interagir, communiquer avec Thomas et Nicolas ? Ne pas hésiter à répéter les choses et venir voir l'enseignant s'il y a des soucis de compréhension.

Ce qu'on est en droit d'attendre de la classe :

Un investissement complet dans les situations proposées quels que soient les groupes.

Prise en charge collective de l'organisation des situations.

INTERVENTIONS préalables pour faciliter l'intégration	Choix réalisés lors du cycle utilisant l'APSA support Basket-ball				
	<p>ce qu'on veut qu'ils fassent à la fin du cycle, on voudrait que Thomas, Nicolas et la classe soient capable de :</p> <p>Vivre ensemble, accepter l'autre, agir dans le respect de soi des autres et de l'environnement par l'appropriation de règles.</p> <p>Agir en sécurité pour soi et les autres, contrôle de son engagement, fairplay, sécurité affective...</p> <p>Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités. Réalisation d'un travail collectif guidé par une fiche protocole récapitulant les modalités de fonctionnement, de l'installation aux consignes et les informations à recueillir pour déterminer la réussite ou l'échec.</p>		<p>ce qu'on veut qu'ils apprennent à la fin du cycle, on voudrait Thomas, Nicolas et la classe aient appris :</p> <p>Connaissances : Les règles simples (sorties, remise en jeu, non contact, marcher, ...), les limites du terrain, les cibles. Les statuts d'attaquant et défenseur, sa distance maximale de passe, et quelques gestes d'arbitrage.</p> <p>Capacités : Se reconnaître attaquant ou défenseur et réagir rapidement. S'informer avant d'agir : Où ? Qui ? Comment? PB: Choisir. (A qui passer ? Passer ou dribbler ? Passer, dribbler ou tirer ?), et enchaîner des actions. (Passes de progression, tir avec une pression défensive moindre.) NPB: se placer à distance de passe, en appui ou soutien, rompre l'alignement avec le défenseur. Défense : Se replacer, chercher à intercepter, s'organiser à plusieurs, vers flotter...</p> <p>Attitudes : S'engager dans le jeu quels que soient les partenaires et adversaires. Respecter les règles, les autres, l'arbitre. Savoir perdre ou gagner dans le respect.</p>		<p>cela devrait se voir dans une situation (de référence) qui serait...</p> <p>La situation de référence est un 3c3 sur une cible. 10 engagements par équipe afin de vérifier s'il y a une stabilité dans les apprentissages.</p> <p>Une fiche d'observation accompagne cette situation. Elle vérifie que l'action se termine par un tir et elle permet d'observer l'efficacité des choix lorsque l'élève est porteur de balle.</p> <p>Dans un second temps le travail de 3c3 est de nouveau mis en place mais sur deux cibles et en jeu continu.</p>
Illustrations pour ces deux élèves dans la classe au niveau :					
DU CYCLE 1	D'UNE LECON 2	D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE 3	DES REGULATIONS DE L'ENSEIGNANT 4	DU TRAVAIL EN COMMUN AVEC L'AVS 5	

1- Illustration dans le cycle, **Thomas** / **Nicolas**

Il y a 3 groupes de niveau dans la classe pour les différentes situations d'apprentissage en opposition. Le cycle comporte 7 séances. Pour les 2 élèves, il a fallu stabiliser au maximum le milieu afin de les rassurer et de leur permettre de progresser et d'entrer dans un processus d'apprentissage. Il y a une alternance entre les situations en partenariat afin de comprendre les consignes et limiter les contraintes et les situations d'opposition qui créent du stress chez ces élèves.

Créer des groupes de fonctionnement et instaurer une forme de tutorat, surtout dans les premières séances.

Dès la première séance, Thomas a été placé dans le groupe de Lucien. Ils se sont bien entendus, Lucien étant légèrement marginalisé dans la classe à cette période. Une relation de confiance s'est créée entre les deux élèves. Pendant tout le cycle, Thomas qui fonctionne par imitation dans un groupe, recherchait Lucien dans la routine d'échauffement, même si dans d'autres situations d'apprentissage ils étaient séparés. Lucien a accepté ce rôle qui l'a valorisé.

Au cours de la leçon Thomas n'a plus de référent attitré et après l'énoncé des consignes, Thomas se met à l'écart et regarde les autres s'organiser. Il ne comprend pas toujours les consignes et ne sait pas à qui demander pour se faire de nouveau expliquer ce qu'il faut faire..

Il rentre dans l'activité lorsqu'un coéquipier vient le chercher pour le placer sur le terrain...

A la fin du cycle, Thomas fut chargé de guider l'échauffement pour son groupe. Si le but de l'échauffement n'est pas entièrement compris, la structure l'est.

Au début du cycle, pour ne pas se retrouver trop vite en situation d'échec, Nicolas fuit régulièrement les tâches et insiste pour être placé dans un niveau inférieur. Au bout de 5 séances, sa participation se petit à petit stabilise, et il se sent prêt pour intégrer le groupe réellement de son niveau. A ce moment du cycle, il se sent en sécurité avec les élèves de la classe et il accepte de se retrouver à nouveau en situation inconfortable pour lui en se confrontant à d'autres élèves.

Pendant le cycle il faut habituer Nicolas à supporter le regard de l'enseignant dans les différentes situations d'apprentissage. L'utilisation régulière de fiches « d'évaluation », très mal perçues au départ, permettent à Nicolas d'accepter les conseils et de le rassurer lors de la séance d'évaluation.

2- Illustration dans la leçon, **Thomas** / **Nicolas**

Les leçons sont organisées et structurées avec des étapes progressives. Cela permet de faire facilement le point sur chaque élève, ses acquisitions et son investissement.

Pour aider Thomas à entrer dans l'activité, les situations de coopération ont été privilégiées. Stabiliser le milieu afin de favoriser les apprentissages par des situations de coopération à 2 ou 3 avant de complexifier avec de l'opposition (2 contre 2). La relation individuelle avec un coéquipier reste très importante ! Les groupes ont peu évolué au sein d'un même niveau (élèves homogènes), ainsi il se retrouvait souvent soit avec, soit contre toujours les mêmes élèves. Sur les différentes situations un tuteur était déterminé et servait de référent à Thomas dans les démonstrations.

A chaque leçon, en exigeant des résultats écrits exprimés en termes de critères de réussite aux différentes tâches proposées nous obligeons chaque élève du groupe à s'appliquer pour répondre aux contraintes de la tâche, et surtout à respecter toutes les étapes.

Nicolas, de par son appartenance à un groupe, se trouve sous l'influence de celui-ci. Il ne cherche pas à éviter les étapes d'apprentissage comme il a l'habitude de le faire, et doit respecter le rythme d'avancement de son groupe.

Par contre, dans les situations, Nicolas continue de se précipiter, notamment dans la progression du ballon. Il choisit souvent de lancer le ballon à un partenaire placé loin devant ce qui entraîne de nombreuses interceptions. En mettant en relation, sur une fiche d'observation, ce comportement avec le taux de réussite lié aux pertes de balles nous mettons l'accent sur son comportement individuel et les incidences sur le jeu.

3- Illustration dans une situation, **Thomas** / **Nicolas**

Jouer sur les règles : dans les situations proposées les adaptations règlementaires ont permis d'éviter une surcharge cognitive chez Thomas : Pas de déplacement avec le ballon, pas de contact attaquant/ défenseur, défense à un bras de distance comme en Ultimate. Les situations sont à effectif réduit et progressives (2c1/2c2/ 3c3).

Grâce à ces aménagements les problèmes restant à résoudre étaient : s'orienter et progresser vers la cible en passes et se démarquer en avant pour progresser vers la cible. Les apprentissages étaient d'abord par imitation puis le tuteur aidait Thomas à faire ses choix en jouant le rôle de coach sur le terrain. Un seul joueur avait le droit de donner les indications.

A la fin du cycle, Thomas est capable de répéter certains principes liés à la progression du ballon en attaque (je donne et j'avance) ou en défense (mes partenaires n'ont plus le ballon alors on défend la cible) .

Il répond à : Quoi défendre ? La cible. Pourquoi défendre ? Pour empêcher d'aller marquer. Sur qui défendre ? Mon joueur.

Mais si Jérôme défend la cible, empêche son joueur de marquer, il ne joue pas avec les autres. Il n'a pas besoin de partenaires car l'objet de la tâche ne peut être appréhendé qu'individuellement. L'autre ne peut être considéré que comme repère ou modèle et non partenaire d'un projet commun.

Pour Nicolas il n'y a pas d'aménagements particuliers de règlement ou de situation mais une gestion du rapport aux autres et un travail particulier sur l'analyse des échecs et des réussites. Afin d'aider Nicolas à trouver sa place dans le groupe l'enseignant reste à proximité lors de la phase d'organisation et lui confie quelques tâches particulières pour l'installation du matériel. Cette présence d'adulte permet de favoriser les interactions et aide à canaliser le comportement parfois directif de Nicolas. Pour lui permettre de progresser des observateurs analysent le nombre de pertes de balles sur le 2c2 et le 3c3. Les résultats sont communiqués au groupe en présence de l'enseignant pour que tout le monde accepte les remarques et les remédiations viennent des élèves et de l'enseignant.

4- Illustration des régulations de l'enseignant, **Thomas** / **Nicolas**

Afin de favoriser la compréhension et simplifier les tâches au niveau cognitif les espaces d'évolution sont balisés : Point de départ, plots pour les limites de terrain, dossards systématiques, ...

Les situations sont répétées de nombreuses fois avant d'apporter des évolutions ce qui favorise l'apprentissage pour Thomas. Les autres élèves de la classe alternent entre situation simple et complexe en fonction de la présence ou non de Thomas.

Pour que les autres élèves ne le perçoivent pas comme « inférieur » Nicolas utilise deux stratégies différentes auxquelles il nous faut être vigilant. Soit il dépense beaucoup d'énergie physique et cognitive pour suivre, soit il adopte une attitude permettant d'expliquer facilement son échec (solution difficile, conflit avec ses partenaires...)

La plupart des interventions visent à faire le point sur l'état moral et physique de Nicolas pendant la séance. En fin de séance, ou lors de situations physiquement plus exigeantes, il est nécessaire de vérifier régulièrement son état de fatigue et de lui accorder des temps de repos.

5- Illustration du travail en commun avec l'AVS, **Thomas** / **Nicolas**

Pour Thomas et Nicolas, il n'y avait pas d'AVS dans la classe mais l'enseignant était en contact avec elle afin de prendre des informations sur le ressenti de l'élève pendant le cours d'EPS. Si celui-ci verbalisait des difficultés la leçon suivante était simplifiée sinon la progression était respectée.

