

Développer l'autonomie chez un élève d'une classe d'ULIS.

Introduction n°1

Le socle commun de connaissances et de compétences font de l'autonomie l'un des 7 piliers que les élèves doivent maîtriser à la fin de leur scolarité obligatoire.

L'autonomie est vue comme « la capacité de juger par soi-même » et si l'on va plus loin, comme une base pour « apprendre tout au long de sa vie ».

Comment au sein d'une classe, l'enseignant peut-il développer la capacité de jugement de ses élèves afin que cela soit reproductible dans sa vie de tous les jours ?

Méard et Bertone¹ mettent en évidence 4 niveaux d'autonomisation des élèves :

- Donner envie immédiatement pour mettre l'élève en activité (éviter l'atonie),
- Donner un projet afin d'impliquer l'élève et rendre les savoirs accessibles
- Réguler le projet de l'élève pour que celui-ci s'approprie les savoirs
- Dévoluer des responsabilités à l'élève qui pourra choisir parmi les savoirs dont il dispose l'objet de réalisation personnelle qu'il désire.

L'autonomie peut donc être vue comme le degré de liberté que l'enseignant va accorder à l'élève dans le but de le faire progresser.

Tout au long de la scolarité de l'élève, l'enseignant va donc chercher au travers de la pratique des différentes APSA à amener les élèves « à gagner en efficacité, à identifier les problèmes qui se posent, à les résoudre et à stabiliser leurs réponses en utilisant et en développant leur potentiel » (BO 2008).

Chez des élèves en situation de handicap, l'autonomie est l'un des éléments clés de leur développement personnel. L'autonomie restreinte de ces élèves, voire la dépendance aux autres pour vivre et pour apprendre est un frein à leurs apprentissages. Ces élèves ont-ils les moyens leur permettant de se mettre en projet ? Si ce n'est pas le cas, jusqu'où peut-on aller et comment peut-on s'y prendre ?

Mais on peut encore s'interroger sur la façon de développer l'autonomie chez cette population particulière. Quelles solutions peut avoir

l'enseignant pour favoriser l'autonomie de ces élèves en inclusion dans une classe ordinaire ?

Les situations de ces élèves étant différentes pour chacun, est-il possible de définir des traits communs et des voies de progrès dans l'autonomie afin que chacun puisse progresser à son rythme et le réutiliser dans sa vie future ?

Cet article a pour but de définir des niveaux d'autonomie que l'on peut retrouver chez des élèves en situation de handicap relevant d'une classe d'ULIS et de trouver des pistes de progression pour les faire évoluer. Nous prendrons l'exemple d'un élève d'ULIS qui travaille son autonomie en privilégiant une meilleure connaissance de soi et en construisant des repères stables tout au long de ses apprentissages.

Des niveaux d'autonomie pluriels

Chaque élève d'Ulis arrive en classe avec des possibilités particulières sur le plan physique, mental et social. Difficile donc pour l'enseignant de préparer une leçon type, d'intégrer l'élève dans un groupe ou de savoir à l'avance quelle autonomie il va pouvoir lui accorder. Or cette autonomie est l'un des points clés du développement de ces élèves en situation de handicap.

Il s'agit de les aider à mieux appréhender leur environnement pour faire des choix simples dans la vie de tous les jours.

L'autonomie est donc vue comme « la capacité de juger par soi-même » et si l'on va plus loin, comme une base pour « apprendre tout au long de sa vie ».

Dans le cadre d'un élève en situation de handicap, la capacité à analyser des situations, connaître les réponses possibles et trouver la bonne solution pose souvent problème. Mais chaque élève étant différent, les niveaux d'autonomie peuvent être difficiles à évaluer lorsqu'on l'accueille au sein d'une classe déjà hétérogène.

Si l'on considère la gestion de la classe, l'autonomie peut devenir le degré de liberté que l'enseignant accorde à l'élève.

Le but de cet article est de définir différents degrés d'autonomie en fonction des ressources de l'élève afin de pouvoir organiser pour celui-ci et la classe une progression dans ce domaine en rapport avec le socle commun de compétence et tout au long de l'année.

En effet, l'autonomisation d'un élève et d'autant plus d'un élève en situation de handicap ne s'envisage pas uniquement au cours d'un cycle d'activité mais bien sur un cursus. D'où l'importance de la relation avec le directeur de l'ULIS qui permet de créer un suivi personnalisé. Pour ce faire, nous vous renvoyons à la fiche créée par O. Marraillac et reprise dans cet article.

Nous verrons dans cet article les différents degrés d'autonomie en fonction des ressources chez des élèves en situation de handicap, puis nous tenterons de montrer comment nous pouvons développer l'autonomie sur un type particulier de ressource au cours d'un cycle de demi-fond et enfin, nous tenterons de donner des pistes plus larges pour développer l'autonomie chez des élèves d'ULIS intégrés en cours d'EPS.

1. Définition de l'autonomie des élèves en situation de handicap en EPS en fonction de leurs ressources

L'autonomie est définie en termes de capacités, connaissances et attitudes que l'élève peut acquérir ou développer à différents niveaux de son parcours d'apprentissage. Les ressources ont été catégorisées au niveau cognitif, social, moteur et affectif.

Ressources /Niveaux d'autonomie laissés à l'élève	Très guidé	Guidé	Semi-guidé	libre
Au niveau cognitif				
Ressources bio-informationnelles	Est capable de voir un élément lorsqu'une aide le lui montre.	Est capable d'observer un élément essentiel du terrain	Est capable de repérer un élément important parmi plusieurs. (consignes pour identifier plusieurs éléments au sein de la situation)	Est capable de prendre des informations pertinentes dans le jeu. Pas de consignes spécifiques pour l'élève. Situation de jeu.
Analyse de la situation	L'élève a besoin d'aide pour analyser une situation simple.	L'élève est capable d'analyser une situation simple et connue.	L'élève est capable d'analyser une situation simple inconnue à partir de principes déjà étudiés.	L'élève est capable d'analyser une situation plus complexe inconnue à partir de principes déjà vus.
Ressources sémiotrices (prise de décision)	L'élève ne prend pas de décisions.	L'élève prend une décision entre deux choix possibles déjà connus.	L'élève est capable de faire des choix entre plusieurs solutions données.	L'élève connaît les différents choix possibles et les différentes alternatives pour faire ses choix
Évaluation de ses actions	L'élève n'a pas conscience de ses résultats	Ne tient compte que des retours motivationnels.	Prend en compte les feedbacks quantitatifs et la connaissance de la performance (Simonet, 1987)	Tient compte des feedbacks qualitatifs et quantitatifs
Au niveau social				
Relation entre l'élève et l'aide extérieur (AVS ou élève de la classe)		L'élève est capable de pratiquer si l'aide extérieure est très importante : Aide intervient plus que l'élève	L'élève est capable d'agir de lui-même en s'appuyant sur son aidant. (aide =élève)	L'élève est capable d'agir sans aide. L'aide devient un soutien que l'élève n'utilise qu'en cas de problème.
Acteur pour moi-	Agit quand on le contraint à	Agit en respectant les	Tient son rôle	Tient son rôle et se donne

même (actions individuelles)	le faire	consignes		un projet guidé.
Place au sein d'un groupe restreint	Subit le groupe : pas de prise de parole voire pas d'écoute des autres.	Tient une place à la périphérie du groupe : écoute, montre son accord mais ne prend pas de décisions.	Tient son rôle : prend la parole sur des éléments simples et écoute les autres.	Propose des idées sans guidage de l'enseignant. Tient compte des idées des autres pour parler
Au niveau moteur				
Ressources énergétiques	L'élève est capable de suivre un accompagnant qui donne la vitesse.	L'élève est capable de suivre des marqueurs visuels ou auditifs pour respecter une intensité.	L'élève est capable de respecter des allures avec des repères fréquents.	L'élève a un but et est capable de s'organiser pour le respecter.
Ressources biomécaniques	L'élève est guidé par une personne extérieure.	L'élève reproduit un mouvement.	L'élève s'aide d'une fiche pour produire un mouvement (pas de données visuelles)	L'élève crée son mouvement
Affectif				
Motivation dans la tâche	L'élève refuse de pratiquer la tâche donnée	L'élève agit pour respecter une consigne (idée de contrainte).	L'élève est motivé	L'élève est volontaire
Plaisir dans la tâche		Contrainte	+	++

2. Développement de l'autonomie chez un élève d'une classe d'ULIS inclus au sein d'une classe de sixième de collège.

A travers l'étude de cas d'un élève de sixième, nous allons voir les pistes explorées pour développer l'autonomie d'un élève de sixième en classe d'ULIS.

Présentation de l'élève

<p>DE QUOI AVONS-NOUS BESOIN COMME INFORMATIONS POUR FONCTIONNER ?</p> <p><u>Au niveau physique</u> : Anthony n'a pas de problèmes spécifiques mais une coordination légèrement inférieure à la moyenne et une VMA très faible (difficile de savoir pour l'instant si sa VMA est faible ou s'il se lasse rapidement de courir ce qui entraîne son arrêt).</p> <p><u>Au niveau intellectuel</u> : Difficultés de compréhension et de concentration.</p> <p><u>Au niveau affectif et social</u> : Anthony a des difficultés relationnelles et peut être agressif verbalement très rapidement. Son intégration dans un groupe est donc difficile.</p>	<p>NOM et prénom de l'élève : Anthony</p> <p>date de naissance : 1998</p>	<p>Eléments que l'enseignante ULIS tient à préciser : Anthony souffre d'Autisme. Ses relations avec les autres peuvent être très difficiles.</p>
<p><u>Par rapport à la classe</u> : Anthony est déjà inclus dans cette classe dans d'autres matières (histoire-géo). Il a effectué un début d'année dans une classe de 5ème en EPS mais la relation était particulièrement difficile et il a été décidé de le rapatrier dans une classe qu'il connaît déjà. La classe a tendance à laisser Anthony de côté du fait de ses problèmes de langage et d'agressivité. Ils travaillent toutefois avec lui quand l'enseignant le leur demande.</p>	<p>Présence ou pas d'une AVSI : pas d'AVSI pour Anthony en EPS. Demande d'AVSI pour préparer le spectacle de l'AS cirque pour le cadrer au mieux.</p>	<p><u>Articulation par rapport aux programmes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Agir dans le respect de soi, des autres, et de l'environnement par l'appropriation de règles. - Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages - 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. - Se connaître, se préparer, se préserver
<p><u>Projet de classe</u> : Les axes du projet 6ème 1 se situent sur un travail de coordination, de prise d'informations et de décision, de coopération et d'analyse réflexive. L'inclusion d'Anthony se fait notamment au niveau de la coopération et de l'analyse réflexive.</p>		

Autonomie de l'élève

Niveau de départ → Objectif souhaité

Il me semble qu'il y a beaucoup trop de critères. Peut être serait-il plus intéressant de mettre les niveaux de départ sur l'ensemble des critères mais l'objectif souhaité uniquement sur 2 ou 3 critères afin de cibler les apprentissages lors de ce cycle...

Ressources /Niveaux d'autonomie laissés à l'élève	Très guidé	Guidé	Semi-guidé	Moyens pour y parvenir dans l'activité demi-fond
Au niveau cognitif				
Ressources bio-informationnelles	Est capable de voir un élément lorsqu'une aide le lui montre.	Est capable d'observer un élément essentiel du terrain		Observateur / conseiller : dialogue à la fin de chaque série pour insister sur les marqueurs visuels et/ou auditifs.
Analyse de la situation	L'élève a besoin d'aide pour analyser une situation simple.	L'élève est capable d'analyser une situation simple et connue.		
Ressources sémiotrices (prise de décision)	L'élève ne prend pas de décisions.	L'élève prend une décision entre deux choix possibles déjà connus.		
Evaluation de ses actions	L'élève n'a pas conscience de ses résultats	Ne tient compte que des retours motivationnels.	Prend en compte les feedbacks quantitatifs et la connaissance de la performance (Simonet, 1987)	Retour régulier sur les résultats par le biais de l'observateur. Mettre en évidence le sens de l'observation.
Au niveau social				
Acteur pour moi-même (actions individuelles)	Agit quand on le contraint à le faire	Agit en respectant les consignes pour le prof		Toute l'année : donner du sens à la pratique.
Place au sein d'un groupe restreint	Subit le groupe : pas de prise de parole voire pas d'écoute des autres.	Tient une place à la périphérie du groupe : écoute, montre son accord mais ne prend pas de décisions.		Insister sur le respect du groupe. Valoriser la place d'Anthony en le nommant tuteur sur certains exercices.
Au niveau moteur				
Ressources énergétiques	L'élève est capable de suivre un accompagnant qui	L'élève est capable de suivre des marqueurs visuels ou		Répétitions avec suiveur associé à observation

	donne la vitesse.	auditifs pour respecter une intensité.		qualitative et quantitative.
Ressources biomécaniques	L'élève est guidé par une personne extérieure.			
Affectif				
Motivation dans la tâche	L'élève refuse de pratiquer la tâche donnée	L'élève agit pour respecter une consigne (idée de contrainte).	L'élève est motivé	Accessibilité de la tâche + suivi de l'élève.
Plaisir dans la tâche	Contrainte	+	++	Réussite.

Caractérisation du cycle de demi-fond 6ème

Puisqu'il s'agit d'un cycle adapté, quel serait alors les contenus arrêtés par l'enseignant ? Dois-je définir plus précisément connaissances, capa, attitudes (j'ai l'impression que cela va faire un tableau illisible si je le fais).

Pour la classe : Réguler son allure par des marqueurs visuels ou auditifs de moins en moins fréquents. Courir à des allures variées par un travail intermittent.

Pour Anthony : Passer d'un élève capable de suivre un accompagnant qui donne la vitesse de course à un élève qui est capable de suivre des marqueurs visuels et/ou auditifs pour réguler son allure. Connaître son allure de course en Km/h.

Présentation du cycle

N°	Thèmes	Exemples d'exercices	Adaptations de la leçon pour Anthony	Réponses d'Anthony et adaptations de l'enseignant
1	Définition de la VMA, explications des termes aérobic, filières énergétiques...	Test VAMEVAL	Pas d'adaptation au départ. Suivre un camarade ensuite.	Départ seul sur un plot : n'arrive pas à réguler son allure et rattrape l'élève du plot devant puis s'arrête et se fait rattraper par l'élève suivant. Deuxième départ sur le même plot qu'un camarade : celui-ci doit le rappeler à l'ordre pour qu'il ne se laisse pas distancer. Anthony accélère alors pour le rattraper. VMA estimée à 8.5 Km/h
2	Travail sur les	4*3 min : 80%,	Groupe d'allure.	Anthony tient facilement le 3 min à 80% et celui à 85%.

	différentes allures	85%, 90%, 100%. Les élèves doivent rester par groupe d'allure.		il reste avec son groupe (9 Km/h). Dès 90%, il se fait distancer et enchaîne les accélérations et les arrêts. Si l'on considère que l'on peut estimer la VMA en 3 minutes en enlevant 1 Km/h, Anthony atteint juste les 6.5 Km/h alors que le reste de la classe atteint ou dépasse sa VMA (test VAMEVAL légèrement inférieur à la VMA chez des élèves débutants).
3	Augmenter sa capacité aérobie	3*8 min R=3' à 85% VMA	Groupe d'allure. Elève tuteur qui sert de repère à Anthony. Quand Anthony ne court plus, le prof prend le relais pour que l'élève tuteur ne soit pas retardé.	Anthony suit bien son élève tuteur durant les 5 premières minutes mais a tendance à se laisser distancer. Il s'arrête ensuite et refuse de repartir. Il accepte de courir avec la prof et suit alors l'allure sans problème jusqu'à la fin. Le changement d'élève tuteur a des avantages et des inconvénients : il permet à l'élève tuteur de courir à son rythme sans être dépendant d'A. et de ne pas se lasser. Toutefois, il est difficile de réaliser un vrai suivi et le vivier d'élève tuteurs ne se situe que dans le groupe des élèves courants à 9 Km/h (5 élèves)
4	Augmenter sa résistance	8*2 min R = 30" à 90% VMA	Groupe d'allure. Elève tuteur. Anthony a des temps de référence tous les 50m que le tuteur vérifie. A partir du 5ème 2 min, Anthony doit être leader du groupe d'allure avec le tuteur qui vérifie les temps et régule. +Elève observateur qui note les temps de passage à chaque tour + Prof en tuteur si Anthony fait des accélérations/arrêts.	Anthony suit bien son élève tuteur si celui-ci le rappelle à l'ordre. Lors du 5ème passage, Anthony devient leader du groupe avec son tuteur qui vérifie l'allure et le conseille pendant la course mais cette responsabilité n'a pas de sens chez lui. Dès que l'élève tuteur ne lui donne pas de conseil, Anthony arrête de courir ou accélère de façon inattendue. L'enseignant prend alors le relais et demande à Anthony de reprendre l'allure de course vue précédemment. Anthony réalise l'exercice sans problème. L'indicateur de son décrochage est le bruit de sa course. Dès qu'il décroche, il se met à frapper des pieds et ne fait plus d'effort dans sa course. L'élève tuteur repart alors avec cette indication de demander à Anthony de ne pas faire de bruit en courant dès qu'il entend ses pieds frapper le sol.

5	Augmenter sa PMA	4*(10* 10/10) Allure : 130 % VMA	Élève observateur qui note si Anthony s'arrête ou pas. Confrontation à la fin de chaque série. L'élève décide s'il reste sur son plot, augmente l'allure ou diminue.	1 observateur n'est pas suffisant pour Anthony qui va beaucoup trop vite dans les premiers 10 secondes de course puis ralentit et part en retard. 1 élève blessée est nommée entraîneur. Son rôle est de reprendre Anthony lorsqu'il ne répond pas aux consignes. Le but pour Anthony est que l'entraîneur lui donne le minimum de consignes. Lors des confrontations, l'élève entraîneur demande dans un premier temps à Anthony de monter puis lui demande son avis. Anthony est capable de dire que c'était facile et qu'il se sent d'essayer le niveau supérieur.
6	idem	4*(10* 20/20)	idem	La même situation est mise en place. Anthony est dans une journée difficile et n'accepte pas les consignes extérieures. Seule l'enseignante peut lui donner des consignes et jouer le rôle d'entraîneur. Un point est fait en fin de leçon pour qu'Anthony prenne conscience de son attitude envers les autres.
7	Réinvestir des allures acquises après un travail en court /court.	6 min à 80%, 8 min à 85%, 3 min supérieurs à 90% R=2'	Plots tous les 50m avec indications de temps pour Anthony, pas pour la classe. Pas d'élève référent pour Anthony. Un élève inapte observateur / conseiller.	Anthony part beaucoup trop vite mais les recadrages de son conseiller lui permettent de respecter les allures sur le 80%. Par contre, sa motivation n'est pas suffisante pour courir 8 min à 85% sans s'arrêter. Remise en place d'un élève référent pour un tour afin qu'il ne coure pas seul puis reprise de l'exercice.
8	Évaluation	idem	idem	Anthony était en sortie avec sa classe d'Ulis ce jour-là.

3. Développement de l'autonomie chez des élèves en situation de handicap : retour sur la pratique et tentative de pistes de travail.

Le développement de l'autonomie des élèves en situation de handicap ne va pas de soi et il ne peut être amélioré uniquement sur un cycle d'apprentissage mais doit être vu sur l'ensemble de la scolarité de l'élève. Il est donc nécessaire de faire un point régulier sur les apprentissages de l'élève avec le coordonnateur Ulis sur les évolutions et les solutions à mettre en œuvre afin de créer une continuité porteuse de sens chez l'élève.

Dans le cas d'Anthony, sa difficulté est multifactorielle et dépend entre autre d'un manque de sens pour les activités proposées, d'une compréhension des exigences de la tâche insuffisante et d'une relation au temps qui ne lui permet pas de respecter une allure sur le long terme. L'adaptation s'est donc faite à l'aide d'un élève tuteur qui a donné un autre sens à l'activité et a été source de motivation.

Nous ne pouvons nous contenter de développer l'autonomie sur un seul plan tout au long de l'année. Ainsi, la programmation permet de travailler les différentes ressources de façon à balayer les champs d'autonomie décrits plus haut. Ainsi, les ressources cognitives ont été travaillées majoritairement dans les activités collectives (rugby, ultimate), nous avons insisté sur les ressources sociales en danse et relais et sur les ressources motrices en cirque et demi-fond. Les ressources affectives ont été traversantes sur l'ensemble des cycles mais nous avons pris conscience qu'il est difficile de faire évoluer la vision de plaisir dans la tâche car le vécu d'Anthony et son handicap le font arriver chaque leçon dans un état d'esprit différent plus ou moins propice à la pratique dans une ambiance positive.

Si l'on considère l'évolution de l'autonomie d'Anthony sur l'année, nous pouvons constater que l'on est passé d'une pédagogie très guidée à une pédagogie guidée. Le but pour Anthony serait d'arriver à une pédagogie semi-guidée en fin de 3ème. Il lui faudrait être capable de trouver suffisamment de sens dans les apprentissages pour devenir acteur et prendre des décisions.

Il nous semble donc possible de définir plusieurs pistes de travail à l'issue de cette expérience.

Tout d'abord, la programmation me paraît être particulièrement importante et réfléchi en fonction des ressources à développer durant l'année. Le fait d'associer l'autonomie aux ressources permet de balayer un champ plutôt large et donc de développer différents champs de l'autonomie tout au long de l'année.

La prise en compte de la spécificité de chaque élève me paraît ensuite être un point important de ce développement. Situer exactement l'élève dans chaque axe de travail permet de définir des objectifs précis et de voir les différences avec le groupe classe.

L'analyse du groupe classe en lui-même me paraît elle-aussi avoir une importance. Il est en effet important de décider comment développer l'autonomie de cet élève au sein de la classe (tout en développant par ailleurs l'autonomie des autres élèves). Faut-il faire participer toute la classe au risque de sortir un élève de ses apprentissages moteurs ou faut-il associer l'élève le plus possible à un seul élève tuteur qui deviendrait son référent ? Dans certaines activités, le fonctionnement en triplettes au lieu de doublettes permet de diminuer l'impact du tuteur (en danse notamment).

Enfin, les adaptations pédagogiques doivent être réfléchies de façon à permettre à l'élève d'apprendre de façon de plus en plus autonome sans dénaturer la compétence visée.