

Académie de Nantes 2CA-SH

Option D

Session 2013

Mémoire professionnel

***EN QUOI LE MILIEU AQUATIQUE
POUR DES ELEVES A BESOINS
SPECIFIQUES PEUT FAVORISER
UNE CONFIANCE EN SOI ?***

CLOAREC Nathalie

SOMMAIRE

I. Introduction

1. *Parcours professionnel*

- 1.1) 25 ans d'enseignement de l'Education Physique et Sportive
- 1.2) L'adaptation du système éducatif au nouveau profil des élèves
- 1.3) L'évolution du concept de handicap

2. *Choix pédagogiques*

- 2.1) La pratique de l'Education Physique et Sportive
- 2.2) Le public du dispositif de l'Unité Localisée d'Inclusion Scolaire

3. *La formation de certification complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap*

II. Partie institutionnelle

- 1. Le handicap selon la loi de 2005
- 2. Le dispositif ULIS et l'inclusion

III. Partie théorique

- 1. L'eau comme vecteur de progression dans les apprentissages
- 1.1) Les principes fondamentaux

- 1.2) Les effets sur le corps
- 1.3) Les freins à l'apprentissage

2. Les élèves à troubles des fonctions cognitives et l'eau

IV. Les actions pédagogiques mises en place

- 1. Quelles actions et quel choix d'activités physiques et sportives ?
- 2. Pour quels élèves ?
- 3. Qu'est-ce que le savoir nager ?
- 4. Le projet pédagogique global et les objectifs à atteindre

4.1) Sa formalisation

4.2) Sa mise en pratique

4.2.1) Les règles de fonctionnement

4.2.2) Les fiches pédagogiques

4.2.3) Le bilan pédagogique et les perspectives

V. Conclusion

Bibliographie

Annexes

I. INTRODUCTION

1. Parcours professionnel

1.1) 25 ans d'enseignement de l'Education Physique et Sportive

Professeur d'Education Physique et Sportive depuis 1986, nommée au collège Vallée du Loir à Seiches Sur Le Loir en septembre 1995, j'ai depuis le début de ma carrière enseigné à un public de collégiens de la 6ème à la 3ème.

L'acte d'enseigner se construit au fil de l'expérience de terrain dans un cadre institutionnel qui fixe les orientations générales du système éducatif. De par ma formation initiale, j'ai pu développer entre autres la pédagogie de projet et la pédagogie différenciée mises en œuvre avec des enfants de milieu ordinaire.

Ma première confrontation avec le handicap en milieu scolaire a eu lieu lors d'un conseil d'administration, sur le vote de la création d'une Unité localisée pour l'inclusion scolaire au sein de notre établissement, pour la rentrée 2010. En tant que représentante enseignante, je me souviens avoir réfléchi sur cette nouvelle donne en termes de moyens et de structures d'accueil et non sur la plus-value que cette perspective ouvrait. La réflexion sur ce que pouvait nous apporter cette implantation, que le personnel de direction justifiait par un maillage territorial, ne s'est construite qu'au contact du professeur des écoles, Mme B., au fil des rentrées scolaires successives.

Un groupe de spécialistes était venu faire une conférence sur l'inclusion mais tout cela paraissait bien hermétique aux équipes éducatives. Ce n'est que dans le contexte d'une confrontation quotidienne sur le terrain avec ce nouveau dispositif, avec en parallèle une réflexion sur le projet d'établissement, que les mentalités ont évolué.

1.2) L'adaptation du système éducatif au nouveau profil des élèves

Par une meilleure connaissance des publics élèves et par une approche plus précise de la notion de handicap, les représentations sur les élèves en grande difficulté, évoluèrent considérablement au

cours de ces vingt-cinq dernières années. Les notions de « normalité » et « d'anormalité », de norme et d'exclusion, firent progressivement place à une conception plus humaniste d'un système scolaire fondé sur l'individualisation des parcours. On avait jusqu'ici cherché à transmettre des savoirs au sein d'une éducation de masse. Chaque élève devait acquérir les mêmes savoirs et les mêmes compétences que leurs camarades du même âge. Les jeunes devaient progresser ensemble sur les mêmes programmes d'un enseignement standardisé. Ils devaient effectuer leurs apprentissages au même rythme sous peine d'être éliminés de la classe par un redoublement ou de l'établissement scolaire par le placement dans une structure spécialisée : classe de perfectionnement, institut médico-éducatif, établissement régional d'enseignement adapté, section d'enseignement général et professionnel adapté et autres filières. Cette conception de l'enseignement ne permettant pas d'assurer la prise en charge de tous les élèves dans leur diversité et quelle que soit leur efficacité intellectuelle génèrait de l'exclusion. L'élimination des jeunes les moins performants était une donnée, une condition d'équilibre du système.

1.3) L'évolution du concept de handicap

En parallèle, la perception du handicap a progressivement évolué.

Le site officiel de l'organisation mondiale de la santé définit les handicaps ainsi : « Les handicaps sont un terme général qui qualifie des incapacités, une limitation des actes de la vie quotidienne et une participation restreinte à la vie sociale » et mentionne également : « Le handicap n'est pas simplement un problème de santé. Il s'agit d'un phénomène complexe qui découle de l'interaction entre les caractéristiques corporelles d'une personne et les caractéristiques de la société où elle vit. Pour surmonter les difficultés auxquelles les personnes handicapées sont confrontées, des interventions destinées à lever les obstacles environnementaux et sociaux sont nécessaires ».

Les conceptions anciennes de la normalité de l'individu excluaient tout élève handicapé du système éducatif traditionnel. Dès lors, l'enfermement des jeunes enfants dits « anormaux » s'imposait dans des lieux tels que les asiles en campagne pour les débiles profonds (seconde moitié du 19^{ème} siècle) et en orphelinat (à partir de 1945) dans une vision sociétale de la différence, de « l'irrégularité », c'est-à-dire ce qui n'appartient pas à la règle, à la norme. La loi de 1909 crée les classes de perfectionnement pour les débiles légers toujours dans une logique ségrégative, car il n'y a pas de retour dans l'école ordinaire. La notion d'enfance inadaptée se substitue à celle d'enfance

anormale et va traverser les soixante années à venir. La redistribution des pouvoirs autour de l'enfance inadaptée se fait au profit du médical et plus particulièrement du psychiatre.

Progressivement, sont apparus des structures telles que les instituts médico-pédagogiques (1946), les instituts de rééducation (1956) transformés en instituts thérapeutique éducatif et pédagogique en 2005, et, autres établissements du médico-social souvent d'origine associatives. Chaque élève se distinguant par une incapacité reconnue, était placé dans une structure d'accueil spécialisée ou parfois dans des filières du système éducatif telles que les sections d'adaptation en école maternelle et les classes d'adaptation en primaire (1960), les classes de transition (1964), les sections d'éducation spécialisée (1967) ancêtres des sections d'enseignement général et professionnel adapté, les écoles nationales de perfectionnement devenus établissements régionaux d'enseignement adapté. Ces enfants étaient scolarisés dans une branche particulière : l'adaptation et l'intégration scolaire.

Ce n'est qu'avec la loi du 30 juin 1975, loi d'orientation en faveur des personnes handicapés, qu'un changement fondamental s'opère avec le concept que la scolarisation d'un enfant handicapé à l'école ordinaire est un préalable à son intégration sociale. Le collège unique de 1975 -loi Haby- ne s'adressait qu'à des élèves au profil apparemment unique ; au mieux il acceptait des élèves en grande difficulté, mais les regroupait dans des filières de l'échec : les classes préparatoires à l'apprentissage ou les classes préprofessionnelles de niveau ou les classes d'aide et de soutien. Autant de morcellement et de cloisonnement érigeaient entre les enfants du collège unique. Plus tard, la politique dite d'intégration, invita les structures à immerger leurs élèves au sein d'écoles, de collèges, de classes ordinaires. Les intégrations pouvant être totales ou partielles. Les services de soins à domicile SESSAD (1989) engagés dans la même démarche tentaient au cas par cas d'intégrer dans le milieu ordinaire les jeunes qui leur était confiés.

Récemment, et en lien avec les lois de 2005, est apparu dans le système éducatif français la notion de personnalisation des parcours. Le collège unique se voit convié à devenir le collège pour tous : les PPRE (programmes personnalisés de réussite éducative), les PEI (projet d'accueil individualisé), les PII (projets Individuels d'Intégration) et autres PAI (projets d'accueil individualisé) témoignent d'une soudaine volonté de permettre à chaque enfant d'effectuer un cursus scolaire ordinaire.

Le collège unique est devenu un collège pour tous.

L'individualisation des parcours rend plus que jamais nécessaire une évolution de l'enseignement vers une pédagogie différenciée. La présence, dans les établissements et parfois dans les classes, de jeunes gens temporairement ou durablement diminués dans leur efficacité intellectuelle ou physique, interroge les pratiques, et, les font opportunément évoluer vers une meilleure prise en compte des différences entre élèves.

Autant de mesures qui témoignent d'une volonté d'adapter l'enseignement à chaque élève selon ses compétences, son potentiel et même son désavantage, tout ceci dans un même cursus scolaire. Désormais, les élèves porteurs de handicap ont toute leur place au sein des écoles, des collèges et des lycées disposant pour leur accompagnement d'instituteurs spécialisés titulaires du certificat complémentaire d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH), d'enseignants du secondaire formés titulaires du certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2 CA-SH), d'Assistants de Vie Solitaire (AVS)...au sein des classes d'intégration scolaire (CLIS en 1991), des unités pédagogiques d'intégration (UPI en 1995) puis des unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS en collège et ULIS professionnelle en lycée professionnel en 2010).

Des programmes d'enseignement individualisés sont élaborés et l'institution met en place un cadre institutionnel, l'adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés (ASH) en lien avec les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), un pont entre l'Education Nationale et le secteur médico-social. Les enseignants du milieu spécialisé se trouvent ainsi confrontés à la diversité des publics et à l'enjeu d'une évolution nécessaire de leur perception de l'enfant, de l'élève et de leurs pratiques pédagogiques.

2. Les choix pédagogiques

2.1) L'éducation physique et sportive ; un enseignement pour tous les élèves

L'EPS s'appuie sur une variété d'activités physiques sportives et artistiques qui permettent de faire acquérir aux enfants des compétences quel que soit leur potentiel initial. L'hétérogénéité morphologique, physiologique et la pluralité des acquis impliquent la mise en œuvre d'une pédagogie diversifiée. Par exemple, l'activité gymnique place certains élèves en échec dans un premier temps ; là où certains ne parviennent pas à faire une roulade, d'autres tournent un salto. Le professeur d'éducation physique et sportive (EPS) doit en permanence construire des séquences pédagogiques de réussite pour tous, en visant une progression pour chacun quel que soit son niveau initial.

Depuis toujours, il travaille au sein de l'équipe des enseignants d'EPS à élaborer le projet pédagogique EPS, en lien avec le projet d'établissement, qui existe dans tous les établissements scolaires dans le respect du cadre national des programmes. Dans sa salle de classe particulière qu'est l'installation sportive, il se base sur une programmation des activités physiques sportives et artistiques (APSA) pour chaque niveau de classes et construit une progression tenant compte des caractéristiques physiologiques de chaque tranche d'âge, de l'acquis de chaque individu, du potentiel à développer...

La maîtrise de toutes les compétences, qu'elles soient propres à l'éducation physique et sportive ou méthodologiques et sociales, est recherchée. Le projet pédagogique propose une programmation exigeante, équilibrée et diversifiée pour permettre à tous d'acquérir une culture commune. Pour cela, les élèves sont confrontés à huit groupes d'activités qu'ils doivent traverser tout au long de leur cursus avec deux niveaux de compétences à atteindre dans au moins une activité physique sportive et artistique de chacun des huit groupes. Chaque activité se décline en connaissances, capacités, attitudes qui permettent l'acquisition des compétences méthodologiques et sociales.

Ainsi l'EPS contribue à l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences, la disposition majeure de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole du 23 avril 2005. Les contenus doivent être adaptés aux capacités réelles de tous les élèves : filles, garçons, sportifs, non sportifs, élèves inaptes partiels, totaux ou en situation de handicap.

En EPS, on perçoit plus que dans les autres disciplines les quatre dimensions de l'élève ; le social, le psychologique, le médical, le pédagogique. Le travail de groupe, la socialisation liée aux sports d'équipe, les appréhensions psychologiques face au danger, les exemptions de pratique, les maladies et les conditions didactiques, forment un tout dans l'approche de l'élève. Le pédagogue

en charge de l'EPS est familiarisé à une approche globale des enfants et des adolescents en général et de l'élève en particulier.

L'enseignant dispose des prérequis lui permettant de comprendre plus facilement que dans les autres disciplines la notion de difficulté.

Le travail sur le corps introduit un particularisme celui de l'affectivité ; d'abord parce que l'enfant se confronte à son propre corps en évolution constante, mais aussi il est confronté au corps de l'autre, et il évolue dans un milieu varié qui peut être anxiogène. Se mettre en hauteur, en escalade ou sur des agrès en gymnastique par exemple, ou se trouver immergé dans un milieu naturel ou aquatique en course d'orientation ou natation génère pour certains des blocages que l'enseignant doit lever.

L'implication physique du professeur à côté de ses élèves est forte parce qu'il y a lieu de rassurer, de dynamiser, de féliciter, de protéger quand cela est nécessaire.

C'est aussi un particularisme de notre métier que d'introduire la notion d'entraide qui est une évidence en sport collectif, mais qui apparaît aussi dans d'autres APSA, comme la gymnastique, l'escalade, l'acrosport.... L'enfant combine ses connaissances avec son partenaire et se met au service d'un objectif commun.

Le contenu des leçons fait aussi travailler la notion d'auto-évaluation et d'évaluation d'autrui. Par exemple, les séquences en danse qui se finalisent par une production chorégraphique, demandent la construction d'outils d'évaluation et développent l'esprit critique amenant l'élève à objectiver ses choix.

Et aussi, l'EPS aborde constamment la notion de respect ; celui de l'autre dans son intégrité physique, mais aussi le respect de celui qui juge ou arbitre ; le respect des règlements propres à chaque activité, qui construit la cohésion du groupe ; le respect du matériel collectif utilisé.

La discipline a été en permanente évolution : la prise en compte des particularités de chaque individu prédispose l'enseignant à intervenir auprès d'un large panel de citoyens de la maternelle à l'université, du milieu ordinaire au milieu spécialisé.

2.2) Le public du dispositif ULIS

Un public varié

Dans l'académie de Nantes, dix mille huit cent quarante deux élèves en situation de handicap ont été scolarisés en milieu ordinaire en 2012-2013. Environ cinq mille enfants sont affectés par des troubles intellectuels et cognitifs, deux mille par des troubles du psychisme, mille deux cent souffrent de troubles du langage, huit cent de troubles moteurs, cinq cent de troubles auditifs et deux cent cinquante de troubles visuels. Un tiers de ces élèves bénéficient de dispositifs spécifiques au sein des CLIS, ULIS et ULIS PRO¹ majoritairement option D « troubles des fonctions cognitives et handicap mental ».

Un public en perte de confiance

Les désavantages sont parfois de nature différente et le plus souvent de degrés très variés. Il peut y avoir la perte de confiance en soi liée au fait de ne pas savoir faire ce que l'autre parvient à faire. Apparaît une prise de conscience des différences : l'enfant, qui se retrouve avec d'autres enfants dans le bac à sable, perçoit à un moment donné qu'il n'est pas comme les autres et qu'il ne parvient pas à faire comme eux ; il ne réussit pas à réaliser une action motrice « grimper dans l'arbre » ou intellectuelle « je ne sais pas lire l'heure » ce qui a pour conséquence une dévalorisation. On note à ce titre que certains élèves en difficulté dans de nombreux apprentissages peuvent se révéler particulièrement habiles ou performants dans des activités physiques. Ils peuvent dès lors être valorisés par une réussite au sein d'une activité avec leur camarade de l'école ou du collège. Par exemple, l'enfant en situation de handicap qui gagne le cross du collège.

Un public parfois en souffrance

Le handicap, quand il est d'ordre médical, peut avoir des conséquences psychologiques. L'ensemble des troubles peut entraîner l'échec scolaire, l'échec scolaire peut entraîner de l'isolement, et l'isolement de la souffrance. Pour briser cette chaîne de l'échec et restaurer la confiance, éprouver du plaisir dans les apprentissages, il faut que l'ensemble de ces éléments de cette chaîne soit considéré. Un enfant ordinaire, ayant confiance en lui, est capable d'échanger avec les camarades de classe et l'adulte. Relativement autonome il peut communiquer sur lui-même. Un enfant en grande difficulté est en revanche moins capable d'expliquer ses doutes et ses besoins. Il est donc nécessaire que se portent sur lui les regards croisés de plusieurs professionnels ; ceux de la santé,

¹ Chiffres donnés dans le document du Conseil Académique de l'ASH de l'académie de Nantes du 31 mai 2013.

les pédagogues, les psychologues, voire les assistants sociaux. Et, c'est l'interactivité de tous ces professionnels qui permettra de lui assurer une prise en charge globale et rassurante.

Un public en quête de repères

Quelquefois, les enseignants des classes ordinaires ou les parents, en prenant conscience du handicap, ont révisé à la baisse leur niveau d'exigence. Estimant que les tentatives d'apprentissages restent sans effet, ils se démobilisent et réduisent leurs ambitions éducatives. La tentation est forte de ne plus transmettre les exigences, les règles et les normes d'une éducation classique. Les cadres normatifs s'estompent et le fossé se creuse avec les enfants ordinaires. Une éducation sans cadre n'est pas envisageable et peut devenir insécurisante. Les modalités de fonctionnement et les règles sont autant de repères qui, s'ils sont intégrés par le jeune, lui permettent d'évoluer et d'apprendre en sécurité. La diversité des exigences de la part des adultes provoque une déstabilisation chez ces enfants-là. Plus que tout autre, le cadre est indispensable et il ne doit pas être fluctuant.

Un public en perte d'ambition

Les jeunes en grande difficulté ont rarement pu construire leur projet d'orientation professionnelle. Ils parviennent difficilement à se projeter dans l'avenir. La perception du sens des études et des apprentissages peut en être altérée. Il convient de leur faire découvrir, comme pour tout autre jeune mais avec un accompagnement particulier, les métiers, les qualifications et les formations qui pourront motiver leur poursuite d'études. C'est avant toute chose le réalisme des projets qui permettra à ces jeunes de croire en leur capacité à réussir. C'est bien un programme concret de connaissance des métiers et des formations qu'il faut leur proposer. Et, il faut aussi leur permettre de retrouver la confiance en soi, source d'ambition.

Un public surprotégé, surmédicalisé

Pour certains jeunes, les parents ou la structure d'accueil les placent en situation de surprotection. Des équipes de suivi de la scolarisation, des psychologues, des médecins, des pédagogues, des thérapeutes, les ont toujours suivis, analysés, et souvent leur ont apporté des réponses pour lesquelles ils n'avaient pas eu le temps de formuler leur attente. La surprotection, certes

bienveillante, peut engendrer une forme de déresponsabilisation. Tout individu en formation doit apprendre à choisir, décider, se déterminer et surtout prendre des risques mesurés.

Cette dimension psychologique se développe également dans la prise de risques physiques auxquels il faut confronter nos jeunes. La réalisation de petits challenges, qu'ils doivent réussir seuls en milieu aquatique, représente une épreuve considérable mais pas insurmontable si les exercices sont dosés. La réussite représente une victoire personnelle face au danger ; elle est source de confiance en soi, qualité propre et transférable dans la vie quotidienne.

Un public qui nécessite une prise en charge globale

Les élèves du dispositif ULIS dans leur spécificité sont un public tout désigné pour moi ayant acquis des compétences transposables dans l'ensemble de ma pédagogie. Je prends conscience de la manière dont je peux faire évoluer ces élèves qui me sont confiés.

3. Pourquoi la formation 2 CA-SH ?

Au sein de mon établissement, les propositions d'inclusion ont retenu mon attention, mais je ne me sentais pas compétente pour intervenir auprès de ces élèves ayant une totale méconnaissance du milieu du handicap. Je ne voulais pas dans mes actes pédagogiques commettre des erreurs qui auraient des conséquences négatives sur l'évolution de ces enfants en situation de handicap. Je ne disposais ni des informations concernant les différents troubles, ni de l'échange nécessaire sur les pratiques me permettant d'en mesurer l'éventuelle efficacité. La solution à envisager était une formation professionnelle dans ce secteur.

Attentive aux propositions du plan de formation, je notai la possibilité de suivre sur une année la formation intitulée 2 CA-SH, et, m'inscrivais donc sur ce parcours en juin 2012. Après acceptation de mon dossier, j'entrai en formation en septembre et pris connaissance du contenu lors de la première journée.

Au fil des modules, la richesse et la variété des interventions m'ont fait découvrir ce que recouvre le vocable « handicap » : un monde riche et dense dont je ne connaissais pas le moindre rouage.

En parallèle de cette formation théorique, l'idée de proposer une activité physique et sportive pour le dispositif ULIS m'a paru une évidence afin de mettre en adéquation le contenu de la formation et

l'expérimentation sur le terrain, complémentarité de la théorie et de la pratique. De même, j'ai inclus à ma classe de 4^{ème} un élève du dispositif ULIS, avec pour objectif de favoriser le lien social entre cet enfant et d'autres adolescents sur toutes les activités EPS programmées. L'observation de son comportement, de ses attitudes, de ses capacités pouvait aussi enrichir mes contenus pédagogiques.

II. PARTIE INSTITUTIONNELLE

2.1) La loi de 2005 sur le handicap

La loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées s'est avérée insuffisante car elle ne donnait pas de caractère obligatoire à l'inscription scolaire limitant ainsi les perspectives.

La charte du Luxembourg en 1996 est une avancée pour les pays européens, car elle pose le principe d'une école pour tous qui doit tenir compte des besoins éducatifs particuliers. En 1980, apparaît la classification internationale du handicap élaborée dans le cadre de l'organisation mondiale de la santé, C.I.H qui évolue en vingt ans et se transforme en une classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, le C.I.F (2001).

En 2005, la France se dote enfin d'une loi : la loi handicap du 11 février 2005 portant sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, qui définit le handicap comme suit dans son article 114 : « 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. »

Cette loi repose sur trois piliers : le principe d'accessibilité, le principe de compensation et la logique de service.

L'accès à tous les espaces publics, pour toutes les formes de handicap devient incontournable pour les responsables politiques locaux, départementaux, régionaux et nationaux. Débute alors un vaste chantier de programmation de travaux d'aménagement sur tout le territoire national. C'est déjà

une formidable avancée dans la prise de conscience de la participation effective des personnes handicapées à la vie sociale.

La « compensation » apporte à l'individu un « plus », une aide qui se décline par l'établissement d'un plan individuel de compensation. Elle peut être affectée à des charges liées à un besoin technique (exemple : un fauteuil roulant, un ordinateur portable, une raquette de tennis de table plus large.....) ou un besoin humain (exemple : un(e) auxiliaire de vie scolaire à temps plein ou partiel) ou à l'aménagement du véhicule ou du domicile ou du lieu de travail (exemple : plans inclinés, ascenseurs)

Pour éviter les ruptures de parcours, le guichet unique, à la maison départementale des personnes handicapées, la MDPH, place le citoyen en situation de handicap au centre des dispositifs, et, le guide dans ses démarches.

La loi impose l'inscription systématique de l'enfant handicapé dans l'établissement de son secteur géographique comme tout autre élève ordinairement inscrit. Se mettent en place des projets personnalisés de scolarisation (P.P.S), élaborés par l'équipe pluridisciplinaire, et, mis en œuvre par l'équipe de suivi de la scolarisation (E.S.S). La présence des parents est obligatoire ; ils sont conseillés par l'enseignant-référent dont le rôle est majeur.

C'est un enseignant titulaire du CAPA-SH (premier degré) ou du 2CA-SH (second degré), certificats complémentaires pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, qui se trouve nommé sur un secteur d'intervention comprenant nécessairement des écoles et des établissements du second degré, des établissements de santé ou médicaux-sociaux, des établissements du ministère de l'agriculture. Il conseille les familles, évalue les besoins, coordonne les projets éducatifs, anime l'E.S.S, assure la continuité et la cohérence du P.P.S et sa mise en œuvre.

Des formes nouvelles de partage du temps de l'enfant voient le jour : selon la notification donnée par la M.D.P.H, la semaine se découpe selon une alternance structure médico-sociale et établissement scolaire. Souvent, un élève est conduit par une compagnie de transport de son ULIS à un ITEP ou IME ou SESSAD (cf annexe 1).La difficulté majeure de ce système en pointillé réside dans le manque de concertation entre les responsables de ces structures et l'Education Nationale, ce qui malmène la logique inclusive.

2.2) Le dispositif ULIS et l'inclusion

Au sein de la structure du collège, les élèves de l'ULIS sont inscrits dans une classe de référence du collège en fonction de leur âge.

« Ces derniers ont vocation à suivre les cours dispensés dans une classe ordinaire de l'établissement correspondant au niveau de scolarité mentionné dans leur Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) » (Circulaire n°2010-088 du 18/06/2010)

En théorie, ils doivent participer aux cours de cette classe lorsque l'enseignant coordonnateur du dispositif juge, en concertation avec les enseignants concernés, qu'ils peuvent tirer profit de ces enseignements avec ou sans aménagement : tuteur, en autonomie, avec l'aide de l'AVS, avec une adaptation du cours... Lorsqu'ils ne peuvent pas suivre les cours de leur classe, ils sont dans le dispositif ULIS où ils vont travailler de manière individuelle, en groupe de besoin, en binôme...afin d'atteindre les objectifs listés dans leur Projet Pédagogique Individuel. La complexité consiste à organiser les emplois du temps de chacun sans oublier le soin et les suivis extérieurs se déroulant sur le temps scolaire (cf annexe 2).

« Toutefois, lorsque les objectifs d'apprentissage envisagés pour eux requièrent des modalités adaptées nécessitant un regroupement et une mise en œuvre par le coordonnateur, celles-ci le seront dans un lieu spécifique, répondant aux exigences de ces apprentissages. » (Circulaire n°2010-088 du 18/06/2010).

Au collège Vallée du Loir, des enseignants ont été sollicités par le professeur des écoles pour enseigner leur matière aux élèves en situations de handicap dans le cadre des deux heures supplémentaires année allouées au collège pour le dispositif ULIS.

Dans la pratique, les élèves bénéficiaient d'une heure d'anglais et d'une heure de musique en 2011-2012. Après concertation avec les professeurs en mars et en juin 2012, le choix a été fait de maintenir l'anglais en 2012-2013, mais de diversifier la deuxième heure supplémentaire année par période de 5 à 6 semaines, avec des modules différents selon le découpage annuel suivant :

- Un atelier de concentration et de mise en confiance avec une enseignante de Français spécialiste en théâtre,

- La fabrication du papier et la création d'une sculpture en Arts Plastiques,
- La réalisation d'un objet technique en Technologie,
- En Sciences Physiques l'étude de la météorologie,
- La reproduction avec une enseignante de SVT et l'infirmière,
- En Education Musicale une création collective à base de percussions.

Ce cadre permettait d'offrir une diversité d'approches pédagogiques sur des acquisitions de connaissances avec des enseignants différents, mais occultait l'aspect social de la collectivité éducative pour ces enfants, car ils demeuraient entre eux.

Pour que l'inclusion soit effectivement une immersion dans le milieu ordinaire, il fallait l'adhésion des enseignants. Certaines disciplines telles que l'Education Musicale, les Arts Plastiques, l'EPS, la Technologie ont franchi le pas, et, les collègues ont intégré dans leur classe un enfant en situation de handicap. Le seul frein était le nombre élevé d'élèves sur certain niveau en particulier en 4^{ème} (effectif à 28) ce qui ne semblait pas opportun pour une inclusion réussie. L'équipe éducative se réunissait à chaque fin de trimestre pour faire le bilan de ces inclusions et évaluer les progrès des élèves.

De septembre à mars, les élèves du dispositif ULIS ont bénéficié aussi de deux heures de Géographie avec un professeur en fin de formation 2CA-SH pour un projet pluridisciplinaire autour de la lecture de paysages.

Le professeur des écoles a organisé son découpage d'emploi du temps avec toutes ces données pédagogiques : les modules disciplinaires, les inclusions dans certaines disciplines et le projet mené avec la collègue d'histoire géographie, au premier semestre sur « le paysage urbain et le paysage rural », puis avec moi, pour la natation au deuxième semestre.

Dans une logique de cohérence des enseignements, une transition entre la séquence géographique et la séquence de natation a été élaboré en proposant une course d'orientation en milieu naturel. Ce qui me permettait aussi de faire connaissance avec les enfants (cf annexe 3).

III. PARTIE THEORIQUE

3.1) L'eau vecteur de progression dans les apprentissages

3.1 .1) Les principes fondamentaux de la natation

L'être humain doit délaissé son pouvoir de terrien pour construire un pouvoir aquatique.

L'organisme s'est développé et adapté pour fonctionner dans le milieu terrestre; le milieu aquatique étant différent, tous les sens sont influencés ; la vision, l'audition et le toucher sont modifiés. La communication, la locomotion, l'équilibration et la ventilation sont aussi différentes.

Le milieu aquatique, principalement à cause des variations de la pression, aura des incidences physiologiques chez le nageur. Ces modifications sont principalement dues au fait que l'eau est un liquide, et, que ce liquide est beaucoup plus dense que l'air, et, ne se respire pas. Ces contraintes spécifiques permettent de dégager quatre principes fondamentaux de l'activité qui sont :

- La respiration

L'inspiration est impossible sous l'eau donc il faut trouver les moyens de s'immerger et de continuer à respirer. La respiration doit être une action volontaire, nécessaire pour assurer la fonction respiratoire avec une maîtrise des apnées, des expirations nasales et buccales et des inspirations en surface. L'individu doit assumer une temporalité de la ventilation avec une expiration longue forcée qui se fait dans l'eau (pour conserver une fluidité du mouvement) et une inspiration forte pleine brève hors de l'eau (pour réduire la perturbation occasionnée dans l'équilibre horizontal du nageur). Des aspirations profondes décontractent les muscles, plus particulièrement ceux de la poitrine car un décimètre cube de poitrine subit une pression d'environ

un kilogramme ; en gonflant sa poitrine le débutant augmente donc la pression². L'apprentissage d'exercices respiratoires est primordial car ils font perdre une partie de l'appréhension inconsciente causée par la pression de l'eau. Il faut automatiser la respiration : vider ses poumons en expirant longuement dans l'eau et inspirer l'air par la bouche rapidement.

○ La propulsion

L'homme doit rechercher le déplacement le plus efficace possible ; il doit alterner la propulsion et la glisse en favorisant une position qui permette de réduire les résistances à l'avancement, des surfaces d'appui importantes (paume de la main – pied), une amplitude des mouvements et un enchaînement des actions. Le nageur apprend à utiliser ses jambes pour qu'elles maintiennent le corps horizontal, et, ce sont surtout les bras qui permettent la propulsion³. Il est aussi préférable de faire travailler les deux membres simultanément pour gommer les problèmes de coordination et de dissociation des segments : le mouvement alternatif peut être enseigné ultérieurement.

○ L'immersion et la flottaison

Pour sa sécurité, l'homme doit être capable de se déplacer à la surface de l'eau mais aussi de s'immerger longuement. L'eau nous porte, nous pousse, nous soulage du 9/10^{ème} de la masse de notre corps⁴. L'humain dans l'eau profite d'une liberté de mouvement en étant placé en état d'apesanteur comme un astronaute qui se déplace sur la lune. Il devient capable de se mouvoir sans peine dans toutes les directions vers le bas, le haut, en avant, en arrière, en surface, en profondeur.

Le corps est soumis à deux forces qui agissent en sens contraire : l'apesanteur qui enfonce et favorise l'immersion, et, la poussée d'Archimède qui fait remonter et favorise la flottaison. Les densités relatives du milieu aquatique et du corps influencent la flottabilité du corps. Plus la capacité pulmonaire est élevée, plus la flottaison est grande. Le rapport capacité pulmonaire et poids fait que certains sont plus doués que d'autres : on observe ainsi que les maigres flottent moins bien que les gras.

² Ouvrage de François Brunet et Dominique Mautuit sur les activités physiques adaptées aux personnes déficientes intellectuelles

³ Le chef de l'Ecole Suisse de Natation, M Robert WYSS enseignait qu'un bon nageur se propulsait en moyenne à raison de 85% avec les bras et 15% avec les jambes.

⁴ Extrait du mémoire pour le diplôme Inter Universitaire de Médecine Hyperbare et subaquatique du Docteur Christine BONNAT « La plongée sous-marine et les enfants » en février 2000.

Le nageur doit rechercher à faire coïncider son centre de gravité avec son centre de flottaison ; pour cela il doit déplacer ses segments pour rester horizontal ; là où un nageur mettra les bras le long du corps, un autre les aura au-dessus de la tête. Se relaxer et remplir ses poumons d'air est garant d'une flottaison réussie⁵.

Tout comme ouvrir les yeux est garant d'une immersion réussie.

○ L'équilibration

L'équilibre du corps et ses variations sont liés à la mobilité de la tête par rapport au tronc, ou, à la solidité de la tête par rapport au corps. Ce nouvel équilibre se caractérise par une position horizontale, des appuis fuyants, une tonicité musculaire, un placement de la tête dans le prolongement de l'axe du corps. Le nageur devra être capable de construire une équilibration en conservant position et trajectoires adéquates pour assurer le déplacement envisagé dans un milieu où pesanteur et poussée d'Archimède s'opposent.

L'appareil labyrinthique, auquel est dévolu le rôle de l'équilibration et du repérage par rapport à la verticale, ne donne d'indications précises sur la position du corps dans l'espace aquatique que lorsque d'autres informations visuelles, tactiles ou kinesthésiques peuvent être intégrées. Le système vestibulaire, qui est le système sensoriel principal de la perception du mouvement et de l'orientation par rapport à la verticale, est l'enregistreur statique de la position ; il est donc à la base du sens de l'équilibre. Régler ces récepteurs sur ce milieu fluide est une des tâches majeures de l'apprentissage surtout pour éviter la « peur de l'eau »⁶.

Le contact avec l'eau entraîne une sensation de toucher sur la peau. L'enfant éprouve un plaisir ou un déplaisir qui ne sera comparable à rien d'autre. On peut observer des enfants qui refusent cet excès de sensations par une réaction d'hypertension des muscles.

Ces sensations sur la peau sont liées aussi aux premiers moments de la vie. A l'origine, c'est l'eau, le liquide amniotique qui baigne et berce le fœtus. Puis, la perte des eaux annonce la naissance. Ensuite, apparaît le premier bain, le premier rinçage. L'eau est omniprésente et fait partie de nombreux rituels. Dans le milieu aquatique, l'enfant va éprouver une mouvance proche de la vie fœtale. Il faut s'attendre à ce que les sensations associées à l'état de flottaison dans un milieu

⁵ Voir page 145 du livre de Jean ASSIMACOPOULOS « La natation pour les handicapés physiques »

⁶ Travaux d'Henri Wallon sur le rapport spécifique entre les réactions d'équilibre et la peur

aquatique, laissent des traces de plaisir ou de déplaisir qui entrent dans la constitution de la première image corporelle. Etant d'ordre kinesthésiques et poly sensorielles, les premières images corporelles interviennent dans la constitution de l'enveloppe tonique. Le milieu aquatique possède un rôle d'amplificateur de sensations et permet d'enrichir le pratiquant de perceptions psychomotrices spatio-temporelles. Il est confronté à des épreuves corporelles et personnelles qui impliquent de rencontrer ses angoisses, ses peurs et surtout de les surmonter.

Et de régler les paradoxes pour le travail dans l'eau : on apprend à couler avant de flotter, à maîtriser la verticale avant l'horizontale, à ne rien faire avant d'agir.

3.1.2) Les effets bénéfiques de la natation sur le corps

La natation entraîne une dépense énergétique accrue en rapport avec la thermorégulation qu'elle nécessite, du fait de la différence (environ dix degrés) entre la température de l'eau de la piscine et celle du corps. C'est une particularité par rapport à d'autres activités physiques.

En outre, comme d'autres activités physiques bien ciblées, elle réduit le risque de diabète, le risque de cancers, et a même un effet antidépresseur, tout en diminuant la pression artérielle, et, en améliorant la souplesse des vaisseaux sanguins. Autre avantage de la natation par rapport à d'autres pratiques : elle ménage le squelette, étant donné que le poids du corps est à 90% porté par l'eau, permettant ainsi une bonne mobilité aux personnes obèses ou aux patients porteurs de problèmes rhumatologiques.

En même temps, la résistance à l'eau fait travailler davantage les muscles, et cela en douceur. Le développement corporel est harmonieux car les nages symétriques mobilisent aussi bien la partie droite que la partie gauche du corps.

De plus, l'eau exerce aussi un effet massant sur les différentes parties du corps, cette pression étant également bénéfique pour la circulation sanguine et la mécanique respiratoire.

Enfin, d'après des expériences menées sur deux groupes (un groupe de nageuses et un de marcheuses, âgées de 50 à 70 ans), il se trouve que, au bout de 6 et 12 mois, les résultats suivants ont été relevés : une baisse, plus importante chez les nageuses que chez les marcheuses, du poids, des tours de taille et de hanches, des taux d'insuline, et des taux de mauvais cholestérol.

De plus, la découverte de sensations nouvelles et d'une perception différente de son corps dans le milieu aquatique représente un réel plus, ainsi que l'impression de détente qui y est associée. L'eau nous oblige à d'autres mouvements, à d'autres moyens de déplacements, et change nos repères, nous entraînant vers une nouvelle coordination des mouvements, une attention accrue, et une modification de la relation à soi-même et aux autres.

3.1.3) Les aspects psychologiques de la natation

Tout progrès dans la pratique d'un sport est à mettre en relation avec un état psychologique.

En ce qui concerne la natation, il faut prendre en compte une donnée très importante : l'affectivité. Plus l'enfant aura plaisir à aller dans l'eau, plus il se libérera de ses craintes, ainsi il osera entreprendre et essayer des actions nouvelles. Mais, beaucoup d'enfants n'ont pas de plaisir à aller dans l'eau. Les craintes sont nombreuses et variées selon les individus ;

- avoir froid
- se remplir d'eau
- étouffer
- couler
- s'enfoncer
- rester au fond et ne pas pouvoir remonter
- être aspirer par une force
- ne rien voir
- ne plus avoir d'appuis

La perspective de « ne plus avoir pied » pour les non nageurs est un frein important et doit être levé rapidement par l'enseignant ou le maître-nageur.

Le sentiment de confiance prend donc une part importante dans l'évolution des capacités motrices et la prise de risque.

3.2) Les élèves à troubles des fonctions cognitives et l'eau

Il n'est pas concevable de réduire les pratiques corporelles ou sportives à l'imitation de techniques, à la standardisation des gestes. L'importance du travail sur les contenus pédagogiques afin de les adapter aux caractéristiques des élèves est capitale, et, la compréhension des troubles est indispensable.

Les élèves scolarisés par le dispositif ULIS dans le collège sont victimes de troubles cognitifs spécifiques. Ces troubles, à la différence des troubles cognitifs globaux qui concernent l'ensemble des fonctionnements intellectuels de l'enfant, sont liés à des pathologies neuropsychologiques qui touchent tel ou tel domaine de la cognition en épargnant les autres.

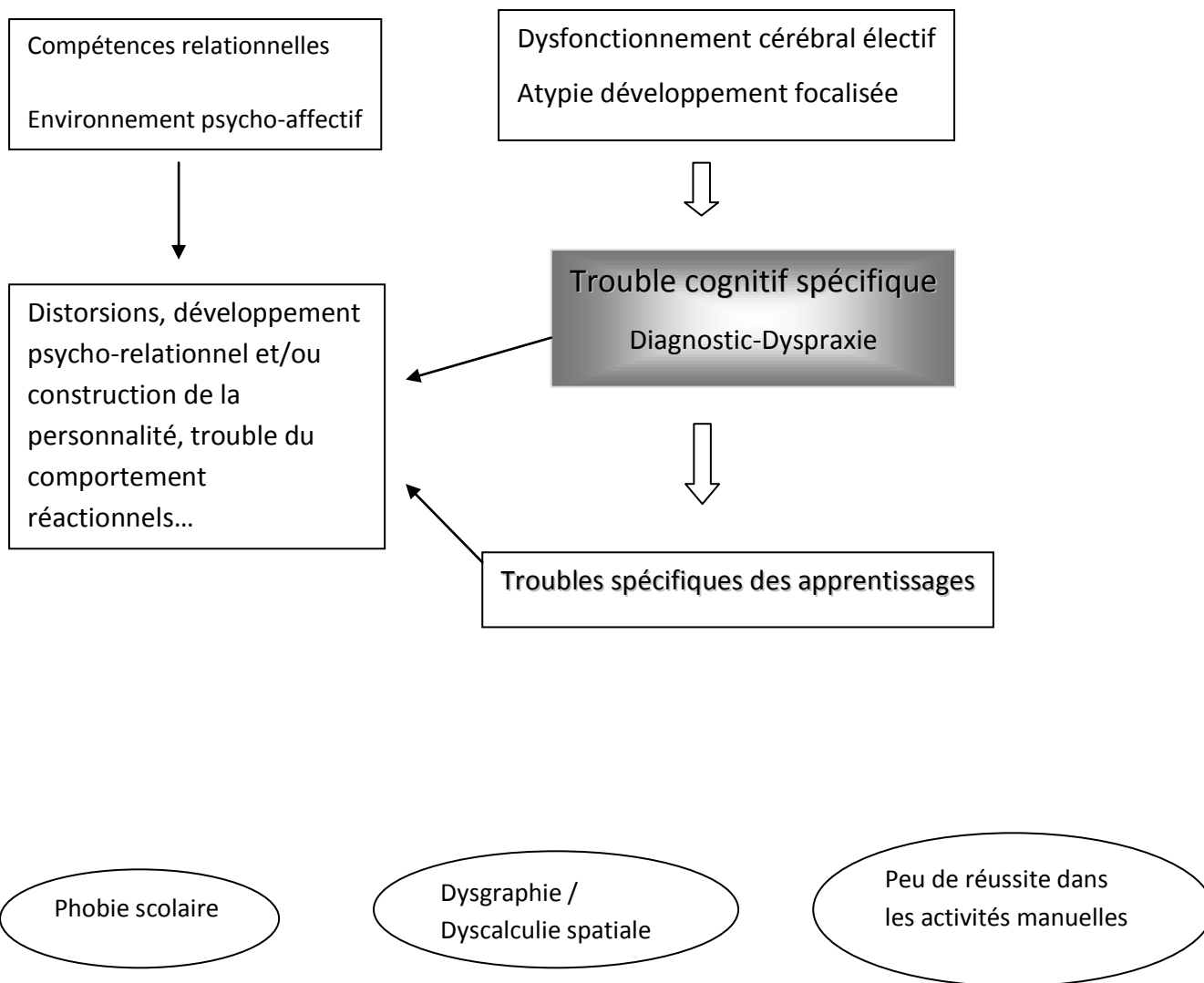
Le développement intellectuel des jeunes présentent des dissociations observables. Ils peuvent réaliser de bonnes performances dans certains secteurs et parallèlement laisser apparaître des déviations dans d'autres. Les élèves présentent alors des points forts correspondant à leurs fonctions cognitives réservées et des points faibles correspondant aux fonctions pathologiques.

Si les neuropsychologues parviennent à objectiver les dissociations à l'aide de tests étalonnés, les pédagogues du milieu ordinaire ne distinguent pas toujours suffisamment les points forts des points faibles ; les jeunes gens sont alors classés dans le groupe des élèves « en échec scolaire ». Le risque est grand de les considérer comme intellectuellement déficitaire et présentant des dysfonctionnements et un écart global à la norme. On ne nourrit plus alors pour eux d'ambition dans les apprentissages.

Aujourd'hui, les connaissances en neuropsychologie permettent d'établir qu'un symptôme de dysfonctionnement scolaire peut relever d'un dysfonctionnement cérébral précis qui n'empêche pas l'individu, donc l'élève, de posséder certaines zones d'excellence dans ses apprentissages.

Selon ce schéma ci-dessous, extrait du tableau de Michèle MAZEAU, nous constatons par exemple qu'une dyspraxie (altération des capacités de mouvement) peut entraîner des troubles dans les

apprentissages tels que la dysgraphie, la dyscalculie spatiale ou d'autres symptômes. Le symptôme est ce qui s'observe chez l'enfant, et, son intensité se mesure en termes d'écart à la norme.



Les enseignants constatent les symptômes mais ne peuvent en déceler l'origine. Ils peuvent contribuer à collecter les indices (troubles dans les apprentissages par exemple) qui nourriront toute une série d'hypothèses diagnostiques. Un même trouble des apprentissages peut, selon l'individu, renvoyer à des causes très différentes sur le plan neurologique. Il en découle que chaque enfant doit être pris en charge individuellement sur le plan médical bien sûr mais aussi sur les plans pédagogique et éducatif.

Chaque élève doit donc être considéré individuellement afin de prendre en charge ses difficultés spécifiques, mais aussi et surtout, de lui permettre d'exploiter ces capacités intactes pour progresser, évoluer et apprendre.

L'enfant ayant été victime de troubles dans les apprentissages, en raison de lésions cérébrales ou d'un développement chaotique sur le plan de la neurologie, aura le plus souvent été considéré comme étant en échec massif et durable par rapport aux enfants de son âge : il se sera habitué au regard des autres, parfois de celui de ses parents, souvent de celui de ses enseignants et presque toujours de celui de ses camarades. Le risque est grand qu'il se soit installé dans l'échec, qu'il se soit découragé et qu'il n'ait plus de projet. Les réactions de l'enfant peuvent être dès lors une forme de dépression larvée, une perte de confiance en soi, une perte d'ambition, ou, une forme de rébellion. L'enfant peut alors modéliser le « caïd ».

En tout état de cause, l'enfant, considéré en échec massif, perçoit son décalage par rapport à la norme. Plus il acceptera ce décalage, plus l'écart risque de se creuser. L'enfant, dans ce cas, perd sa motivation dans les apprentissages, ne participe plus activement, ne fait plus les efforts voulus. Le premier réflexe de l'enseignant est de penser que cette attitude est la cause des difficultés observées.

L'expérience pédagogique auprès de ces jeunes montre que cette attitude peut également être la conséquence de ses difficultés. En plaçant l'enfant dans un milieu différent, le milieu aquatique, on peut lui offrir l'occasion de retrouver le goût des apprentissages par la réussite. C'est un milieu nouveau pour presque tous les jeunes, les écarts entre l'enfant porteur de handicap et la norme sont moins flagrants. La notion d'échec éventuel face à la natation n'est pas vécue par l'enfant comme résultant de son handicap, mais seulement de sa peur de l'eau comme l'ont connu tous les enfants de son âge.

En lui proposant des activités où il peut réussir dans ce nouveau milieu, on peut lutter contre son fatalisme de l'échec, et, tenter de restaurer une forme de confiance en soi source de réussite et de progression.

Cette dynamique de la réussite nouvelle pour un jeune ayant plutôt fréquenté la dynamique de l'échec est sans aucun doute source de plaisir et facteur de reconquête d'une forme d'ambition dans les apprentissages.

IV. ACTIONS PEDAGOGIQUES MISES EN PLACE

1.) Quelles actions et quel choix d'activités physiques et sportives ?

La pratique de la natation n'était pas programmée dans mon établissement pour cause de coût de transport élevé, et, par manque de piscine sur notre secteur géographique. Faire des démarches pour lever ces obstacles a été un enjeu pour moi.

Concernant l'aspect financier, j'ai fait une proposition de budget qui a été acceptée par la direction de l'établissement. Ensuite, il me fallait lever un obstacle majeur, à savoir la réservation d'un créneau dans une piscine municipale; la priorité donnée à leurs écoles primaires et à leurs établissements secondaires par les municipalités, me fermait beaucoup de portes. Une opportunité s'est présentée suite à la rénovation du centre aquatique de Saint-Barthélémy d'Anjou pour dix séances à partir du mois d'avril 2013, et aussi parce que le responsable de la piscine se sentait concerné par l'accueil d'enfants en situation de handicap. Le principal a aménagé mon emploi du temps pour me libérer le mardi matin et le vendredi (formation 2 CA-SH) mais ne pouvait me rémunérer, la dotation étant contrainte. Peu importe, l'enjeu me paraissait de taille, et ce nouveau challenge professionnel me dynamisait.

Le professeur des écoles a organisé son découpage d'emploi du temps avec toutes les données pédagogiques : les modules disciplinaires, les inclusions dans certaines disciplines, le projet mené avec une collègue d'histoire-géographie au premier semestre sur « le paysage urbain et le paysage rural », et la natation au deuxième semestre.

2) Pour quels élèves ?

Les élèves sont au nombre de 11 : 9 garçons et 2 filles. Le groupe se caractérise par une hétérogénéité sur le plan des âges (années 2000, 99, 98 et 97) avec des écarts très importants sur le plan des apprentissages scolaires (Cycle 2 et cycle 3). Les dossiers comprenant les projets pédagogiques individualisés ont été mis à disposition des enseignants concernés afin d'avoir connaissance des objectifs visés pour chaque élève.

Le travail que j'ai mené en natation a concerné quatre élèves dont voici les caractéristiques au niveau psycho-affectif et moteur ;

- **M.**, âgée de 15 ans, a été scolarisée en CLIS quatre années et au collège depuis trois ans. C'est une élève soigneuse, attentive qui accepte et exécute les tâches demandées. Elle possède un bon esprit collectif et est capable de prise d'initiatives, mais est très sensible aux contrariétés importantes et peut se bloquer dans une attitude boudeuse. Sa motricité est rapide, adroite mais elle manque de tonus musculaire car légèrement en surpoids. Elle a tendance à se sous estimer et à manquer de confiance en elle, trait de caractère qu'elle masque en parlant fort.

L'objectif est de lui faire acquérir des habitudes de persévérance dans toutes les activités et de libérer sa parole quand une situation la contrarie.

- **K.** a aussi 15 ans, et, après quatre années en CLIS, puis une année en SEGPA, il a intégré le dispositif ULIS du collège avec un suivi extérieur mis en place au sein d'un SESSAD.

C'est un adolescent à l'écoute, ouvert et respectueux envers ses pairs et les adultes agissant comme un élément régulateur au sein du groupe. Il peut s'opposer selon les situations et être contrarié s'il ne parvient pas à obtenir ce qu'il veut. Il a parfois du mal à respecter les règles dans la durée et doit être régulièrement recadré. C'est un élève travailleur, persévérant, attentif et rapide dans l'exécution des tâches. Ses gestes moteurs sont adaptés mais il manque de tonus ayant une masse corporelle dense.

L'objectif sera de le contraindre à réaliser sans aide une tâche scolaire répondant à la consigne donnée et de restaurer la confiance et l'estime de soi.

- **Q.**, âgé de 14 ans a effectué cinq ans en CLIS et 2 ans en dispositif ULIS.

C'est un enfant envahissant et beaucoup dans la plainte qui ne peut écouter sans interrompre. Il est suiveur dans le groupe et ne parvient pas à s'imposer se retranchant dans des bougonnements dès qu'il est confronté à des plaisanteries ou moqueries. Sensible aux moindres influences, il est toujours dans la recherche de l'autre. Il s'engage durablement dans les apprentissages et applique les consignes, mais a toujours besoin de l'assentiment de l'adulte avant de s'autoriser à se lancer dans le travail à réaliser. Il a besoin d'être rassuré en permanence. Sa motricité est maladroite, lente sans tonus ni force musculaire.

Son manque d'autonomie et sa dépendance à l'adulte sont des enjeux éducatifs majeurs tout comme la gestion de ses émotions. Dans son relationnel avec ses pairs, la prise de distance est indispensable pour son équilibre.

- **T.** est le plus jeune, 12 ans, venant de la CLIS où il est resté quatre ans et depuis un an dans notre établissement.

C'est un enfant gentil, calme, et doux dans ses gestes, respectueux d'autrui et toujours d'humeur égale. Il accepte et fait le travail, mais le réalise sans soin étant brouillon, maladroit et aussi très lent. Il est incapable de fixer son attention sur un temps long, et, est plus opérant dans une relation individuelle professeur-élève. De gabarit fluët, il se fatigue vite et ses gestes deviennent alors imprécis et inefficaces. Il a des difficultés à se positionner au sein du groupe d'où une participation et un travail moins efficient.

L'objectif le concernant sera de lui apprendre à travailler en groupe, de formuler des propositions et de se concentrer.

3) Qu'est-ce que le savoir-nager ?

La maîtrise du savoir-nager, c'est être capable d'agir dans toutes les dimensions du bassin:

- Dans un plan vertical : de la surface vers le fond et du fond vers la surface
- Dans un plan latéral : de la droite vers la gauche et de la gauche vers la droite
- Dans un plan horizontal : d'avant en arrière et d'arrière en avant

grâce à des techniques de propulsions variées : avec des mouvements de bras simultanés ou alternés et/ou avec des mouvements de jambes en battements ou en ciseaux, générant des déplacements divers à la surface ou sous l'eau en équilibre ventral ou dorsal, générant la capacité à faire du surplace sur le dos ou à la verticale.

D'un point de vue institutionnel, le savoir nager est une priorité nationale et doit être acquis avant la fin de la scolarité au collège. Il trouve écho dans le pilier 7 du socle commun de connaissances et compétences « l'autonomie et l'initiative » mais aussi le pilier 6 « compétences sociales et civiques » et le pilier 3 « culture scientifique et technologique ».

Il est inscrit dans les programmes de l'école primaire et du collège - circulaire du 13/07/2004, modifiée le 15 octobre 2004 « enseignement de la natation dans les établissements scolaires du premier et du second degré ».

« Nager longtemps c'est-à-dire se déplacer en eau profonde sur quinze mètres, sans reprise d'appui et sans aide à la flottaison » constitue le niveau minimal d'autonomie exigible en fin d'école primaire (compétence spécifique de fin de cycle 3).

Les élèves en sont au mieux à ce stade d'acquisition.

4) Le projet pédagogique global et les objectifs à atteindre

4.1) Sa formalisation

La formalisation des pensées des enfants et l'évaluation diagnostique montraient que la certitude de « ne pas y arriver » ou les angoisses face au milieu aquatique étaient fortement ancrées.

De même qu'à la lecture des P.P.I, je relevais que chez ces élèves, le manque de confiance, de persévérance, de volontarisme était prégnant. L'objectif principal était donc de **restaurer la confiance en soi** chez ces élèves.

L'enseignement doit revêtir une forme attrayante et **faire découvrir le plaisir d'apprendre** ; la variété des jeux et leur faisabilité permet de **favoriser la réussite** car à un moment donné l'enfant réussit ce qui est exigé.

D'autre part, l'utilisation d'un matériel pédagogique adapté offrait l'opportunité de séquences variées et riches.

La première séance a permis de déceler le rapport de l'enfant à l'eau et de connaître les niveaux d'acquisitions antérieures. Elle a servi de base à l'élaboration d'objectifs particuliers et d'une progression dans les apprentissages.

J'ai choisi de prendre en charge et d'accompagner les quatre élèves les plus en difficulté, pendant que les autres élèves étaient sous la responsabilité de ma collègue, professeur des écoles.

Nous avons animé un temps commun en début de leçon ; un échauffement sous forme ludique, puis nous avons engagé séparément le travail en découpant la séquence selon les quatre composantes de l'activité aquatique. Puis, en fin de leçon, les jeux collectifs ou le regroupement dans l'espace ludique, en particulier le coin des bulles et des jets d'eau, pour un temps de décontraction, de relaxation permettait d'établir un lien entre les deux groupes. Et de faire verbaliser les enfants sur le vécu de cette leçon.

Les formes organisationnelles ont été facilitées du fait que seul notre groupe se trouvait dans l'enceinte du centre nautique et que nous avions de quoi quadriller l'espace en zones de travail.

J'ai privilégié la **différenciation pédagogique** en proposant des formes différentes de soutien et en diversifiant les supports. Par exemple ;

- pour certains, j'ai utilisé une fiche individuelle plastifiée avec des pictogrammes du niveau 1 au niveau 2,
- pour d'autres, je parlais régulièrement en face à face proche obligeant le regard réciproque afin de savoir si la consigne était comprise,
- ou j'accompagnais physiquement l'apprenant par une présence dans l'eau,
- ou je proposais un travail par binôme.

L'adaptabilité s'est faite dans l'immédiateté en fonction des réactions émotionnelles des enfants. Je devais « inventer » une nouvelle situation pédagogique si un exercice ou un jeu ne fonctionnaient pas.

4.2) Sa mise en pratique

4.2.1) Les règles de fonctionnement dans l'enceinte du centre aquatique

Dans les vestiaires, la phase de déshabillage et d'habillage en tenue de bain exclue la présence d'un adulte de sexe différent de celui de l'enfant ce qui les laisse sans surveillance proche. Le regard de l'autre provoque des moqueries envers celui qui est singulier dans son vêtement, son corps. Le dispositif mis en place consistait à envoyer au vestiaire collectif des successions d'élèves en duos ou trios en fonction de leur attitude révélée lors de temps conflictuel. Ce qui a permis de stopper les jeux méchants de type chaussettes dans la poubelle, sous-vêtement caché, propos blessants « tu ressembles à un babouin » « ton maillot est nul »...

Le temps de douche collectif élèves-enseignants a été une opportunité pour aborder les questions d'hygiène, et, pour une mise en condition par rapport au milieu aquatique : une température chaude et de l'eau qui ruisselle sur le corps provoquant une sensation de bien-être.

4.2.2) Les fiches pédagogiques

Pour chaque leçon, j'ai écrit des fiches selon un cadre précis avec les objectifs généraux, les objectifs de séance, l'évaluation et les remédiations à apporter (cf annexes 4 et 5).

4.2.3) Le bilan pédagogique et les perspectives

Le recueil de données à travers une interview des quatre non nageurs ne m'a pas permis de faire une analyse rigoureuse et exploitable (cf annexe 6). Ce questionnaire se veut un focus sur des ressentis émotionnels et sur les réalisations motrices réussies. « Tu m'as appris », « je suis contente de réussir », « je peux rester cinq minutes sous l'eau », « je suis capable », « je suis comme les autres », « je peux aller partout seul », « je n'ai plus peur » « je vais chercher les anneaux seul »....., montrent que l'apprenant est dans une phase de réussite. De même que les réponses liées aux sensations corporelles, « c'est agréable », « je me sens à l'aise », « ça fait du bien »....., indiquent que le sentiment de bien-être a été prégnant lors des séquences .

La valorisation de l'enfant à chaque séance ainsi que la réalisation et la validation d'un test de natation pour tous les élèves (certification du maître nageur sauveteur sur un document pédagogique du centre aquatique et brevet de 25 mètres pour certains) attestent d'un niveau de réalisation acquis.

L'activité aquatique développe des compétences motrices, du bien-être et de la confiance en soi.

Son apprentissage peut permettre un foisonnement de projets exploitables dans le cadre de la

classe comme un projet d'écriture qui aborderait les différents types d'écrits notamment narratifs, ou, une expérimentation en sciences physiques qui expliciterait les principes scientifiques tel que la flottabilité, la poussée d'Archimède.....Pour 2013-2014, la natation se poursuit avec au premier trimestre dix séances ...pour transformer l'essai !!!

V. CONCLUSION

L'expérience d'un enseignement à des élèves aux difficultés particulières constitue une richesse dans l'exercice de ma profession. La dimension psycho-affective m'est apparue fondamentale dans l'acte d'apprendre chez ces nouveaux élèves qui m'étaient confiés. J'ai pu réaliser plus concrètement ce que pouvait être des blocages freinant les apprentissages des jeunes. Cette dimension est moins flagrante chez mes élèves des classes ordinaires, mais elle est forcément présente.

Il me semble avoir pu transposer cette observation sur la classe du dispositif ULIS à l'échelle de toutes mes classes.

De même, les progressions observées chez les enfants du dispositif ULIS étaient différentes pour chacun des élèves. Le rythme d'apprentissage, les blocages, et la manière d'apprendre étaient différents selon les jeunes. Chaque élève de ma classe ULIS apprend et acquiert des compétences sur son propre rythme avec ses propres méthodes. Ce phénomène, très visible chez eux, est identique pour tous les élèves qui nous sont confiés : je ne l'avais jusque là pas mesuré.

La différenciation pédagogique est une évidence pour les élèves en retard cognitif, mais j'ai la conviction aujourd'hui, qu'il en va de même pour l'ensemble des élèves du collège. Les acquis de mon expérience en classe du dispositif ULIS sont transférables au milieu dit ordinaire.

La nécessité de travailler avec chacun, selon ses compétences et son potentiel, a sans aucun doute guidé les bâtisseurs de l'école du socle. Mon expérience me fait donc percevoir avec plus d'acuité la nécessité d'une pédagogie dont l'entrée se fait par les compétences des élèves.

Je me suis également forgée la conviction que le plaisir d'apprendre et de réussir est bien réel chez tous les élèves, ceci quel que soit leur niveau.

L'observation de jeunes en grande difficulté éprouvant du plaisir à se réaliser dans une tâche, à surmonter des obstacles et à progresser, prouve qu'il n'y a pas de fatalisme de l'échec Ce qui m'est apparu pour M., T., Q., K. est tout aussi vrai pour n'importe lequel des quatre-vingt autres élèves qui me sont confiés cette année. Je les observe différemment, et, j'espère leur faire désormais la classe différemment grâce à mon expérience en dispositif ULIS.