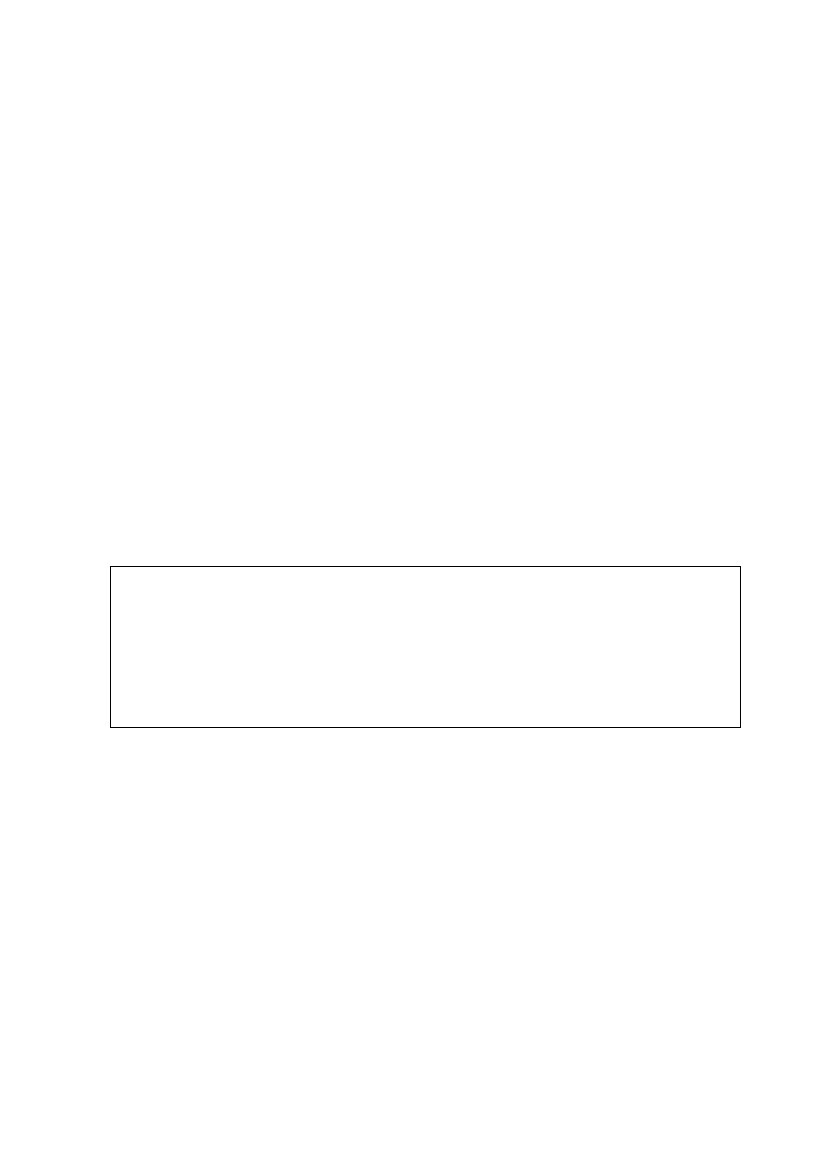
Académie de Nantes



2CA-SH option D

Session 2013

Mémoire Professionnel

Les difficultés rencontrées par les élèves

atteints de TED, pour participer à des

activités de groupes lors des inclusions.

VERMILLARD Patricia

Enseignante E.P.S

1

SOMMAIRE

INTRODUCTION

I) LES ASPECTS THEORIQUES ET INSTITUTIONNELS

1) Les ULIS

2) Les TED

A° Les caractéristiques des élèves TED

B° La maladie de l'X Fragile

C° Les difficultés rencontrées à travers un exemple en EPS

3) Définitions des termes d'intégration et d'inclusion

4) Définition du terme différenciation

5) La notion de groupe

II) II) RECUEIL ET ANALYSE DE DONNEES

1) Le recueil de données

2) L'analyse des données

A° Ce qui fonctionne

B° Ce qui ne fonctionne pas, et pourquoi?

III) LES PISTES DE TRAVAIL POUR UNE INCLUSION REUSSIE,

NOTAMMENT EN E.P.S SUR DES ACTIVITES DE GROUPES OU

COLLECTIVES

1) Les différentes solutions possibles

A° Un travail de motricité spécifique

B° L'utilisation de supports visuels

C° Une adaptation des règles

D° Le choix de l'activité collective

E° Une certaine stabilité

F° Le respect de l'élève

2) Premier bilan des actions mises en place

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXE

REMERCIEMENTS

3

5

5

6

6

8

9

11

13

14

14

15

17

21

21

23

24

24

25

27

28

29

30

30

32

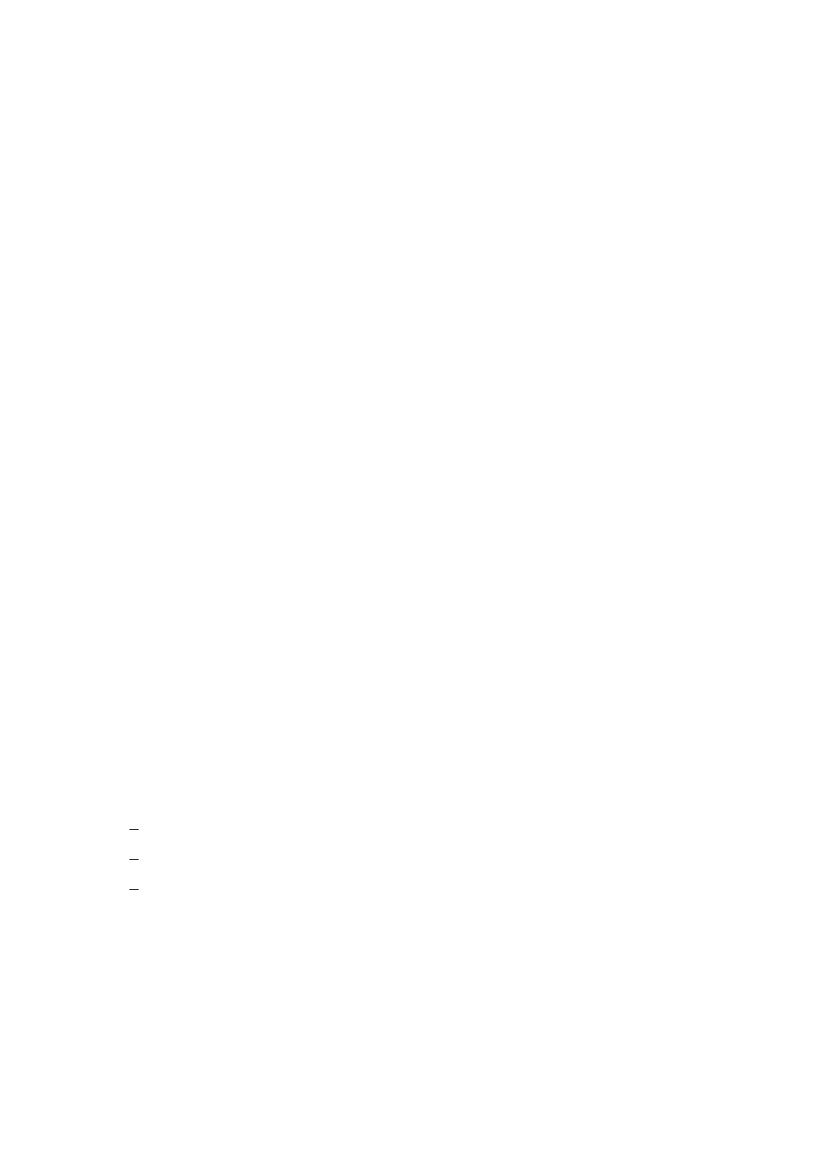
34

36

39

2

Le collège Aristide Briand est un petit collège d'environ 430 élèves, proche du centre



ville de Nantes.

Je suis enseignante en Education Physique et Sportive (EPS) et ai été affectée dans cet

établissement en septembre 1999.

C'est par conséquent un collège que je connais bien et que j'ai vu évoluer au cours de

ces 13 années passées à y enseigner

La population y est très mixte et très hétérogène.

Par exemple, nous accueillons des élèves du conservatoire en musique (CHAM : classes

à horaires aménagés musique). Nous avons aussi depuis 3 ans une section

internationale, qui accueille dès la 6è des élèves bilingues en anglais et en allemand. Ce

sont des enfants qui ont vécu à l’étranger avec leurs parents depuis plusieurs années.

Nous avons également des élèves issus de milieux un peu plus défavorisés.

L'une des particularités de cet établissement est également d'avoir un partenariat avec

l'Institut des Hauts Thébaudières de Vertou, il accueille donc des enfants déficients

visuels qui sont scolarisés dans les classes depuis 2002.

Les enseignants ont la possibilité également d'avoir une intervention des Hauts

Thébaudières quand ils sont face à un élève mal voyant ou non voyant par exemple, qui

requiert des aménagements particuliers dans le travail....

Un dispositif Unité Localisée d’Inclusion Scolaire (ULIS) avec des enfants présentant

des troubles cognitifs, a été créé en 2009/2010 (c'est donc la 4è année de

fonctionnement avec 3 enseignants différents en coordination depuis l'ouverture). Il

s'agit d'une ULIS TFC (troubles des fonctions cognitives).

La première année, c’est une enseignante de français de l’établissement qui venait de

passer le 2CA-SH qui a été nommée pour coordonner ce dispositif. Elle a mis en place

et a organisé elle-même la salle de classe :

en disposant des fauteuils pour les regroupements de lecture,

en installant un petit espace avec des plantes,

en mettant à disposition des élèves des jeux de société.

L’organisation de la salle est semblable à celle que l’on retrouve souvent dans une classe

d’école primaire, avec des espaces de travail différenciés en fonction des moments de la

journée et des différents enfants accueillis.

L’année suivante, une nouvelle coordinatrice (professeur des écoles spécialisée) a été

nommée.

Cela fait deux ans maintenant que l’enseignant actuel est présent, il s’agit d’un

3

professeur des écoles titulaire du CAPA-SH.



Ce dispositif est composé de 11 élèves cette année, avec un effectif qui reste stable

depuis l'ouverture et quelques départs et arrivées aussi chaque année. Dans les textes

officiels, le nombre d'élèves scolarisés en ULIS ne devrait pas dépasser la dizaine.

Il y a des inclusions d’élèves d’ ULIS dans plusieurs cours dans la semaine selon un

planning établi en accord avec les enseignants concernés et le professeur des écoles

coordonnateur de l' ULIS.

Les élèves de l' ULIS peuvent pratiquer les activités à l'association sportive s'ils le

souhaitent et s'ils sont suffisamment autonomes pour le faire (car l’Auxiliaire de Vie

Scolaire Collective (AVSCO) n'est pas toujours disponible).

Des inclusions sont effectuées notamment en EPS. Les 3 enseignants d'EPS du collège

incluent en effet des élèves depuis le début de la création du dispositif. Pour ma part,

j'inclus 3 élèves cette année à 3 moments différents de la semaine.

L'inclusion est possible avec aide de l' AVSCO selon la pathologie et le degré

d'autonomie de l'enfant accueilli.

Les difficultés que je rencontre quand j'inclus ces élèves du dispositif ULIS, et les

questions que je me pose quant aux limites de ces inclusions sont les suivantes:

Est-il possible qu'un enfant ayant des troubles envahissants du développement

(TED) puisse être inclus dans un groupe classe et participe à des activités

autres qu'individuelles ? (duelles ou collectives)

Parle-t-on vraiment d'inclusion quand un enfant TED ou autre ne participe pas

de la même manière que les autres aux activités proposées au groupe ?

Dans l'hypothèse ou l'enfant est accueilli dans le groupe classe avec les autres

élèves mais peut rester parfois à part pour réaliser une activité en lien avec les

élèves du groupe, ne serait-ce pas là une semi-inclusion ?

Si nous nous référons à Christine PHILIP1 :

« Le groupe n'est pas un point de départ, mais un objectif à atteindre. »

L'objectif pour l'élève inclus serait donc de participer aux activités du groupe.

J'ai donc finalisé ces questions et ces interrogations autour de la problématique

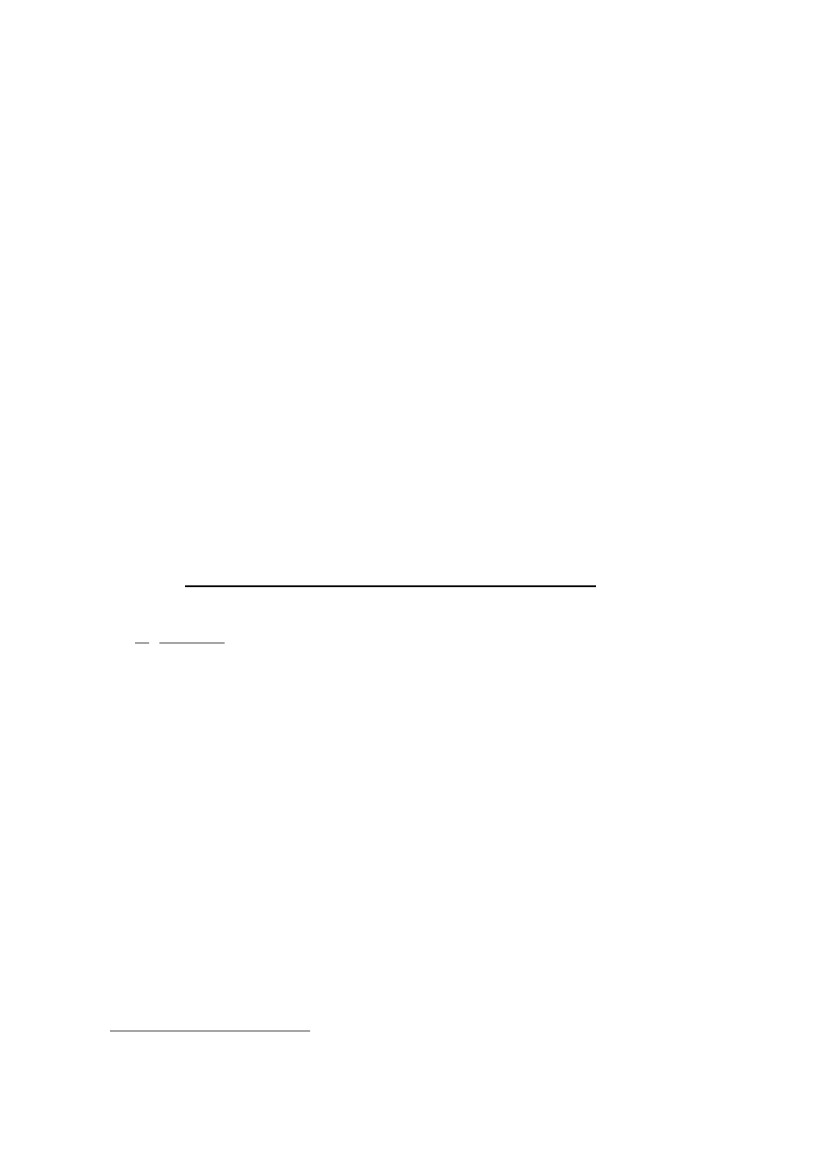
suivante :

1

PHILIP Christine. Journée autisme au CREPS de Reims, site INS HEA, 2012.

4

Comment favoriser au mieux, et plus spécifiquement en EPS, l'inclusion d'un élève en



situation de handicap (porteur de TED) lors d'une activité de groupe ?

Afin de répondre à cette problématique, je commencerai tout d'abord par développer

différents aspects théoriques et institutionnels, en définissant les termes d' ULIS, les

TED, et plus particulièrement la maladie de l' X fragile, l'intégration, l'inclusion et par là

même, la différenciation pédagogique ainsi que la notion de groupe.

Ensuite, j'exposerai mon recueil de données, avec les différents questionnaires distribués

aux enseignants qui ont participé aux inclusions, en observant plus particulièrement

l'attitude d'un élève TED face aux activités de groupe, et j'analyserai ces données, en

développant ce qui a été positif en termes d'apprentissages et ce qui a posé problème à

l'élève concerné.

Puis je terminerai en exposant les différentes pistes possibles pour améliorer l'inclusion

d'un élève TED lorsqu'il réalise des activités de groupes, notamment en EPS et

répondrai ainsi à la problématique que je me suis posée.

Pour finir, en conclusion, je ferai le bilan de toutes ces questions et analyses.

I)

LES ASPECTS THEORIQUES ET INSTITUTIONNELS

1) Les ULIS

Les Unités Pédagogiques d’Intégrations (UPI) ont été créées en 1995.

L’objectif premier était de scolariser les élèves en situation de handicap dans un

établissement classique à savoir l’établissement de secteur.

Le Bulletin Officiel N°9 du 1er mars 20012 stipule :

« La loi d’Orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 a institué

l’obligation éducative pour tous les enfants et adolescents handicapés et a fixé comme

objectif prioritaire le maintien ou l’intégration en milieu scolaire ordinaire.

Cet objectif a été confirmé par la Loi d’Orientation sur l’éducation du 10 juillet 1989 qui

souligne la nécessité de favoriser l’intégration scolaire des jeunes handicapés.

La scolarisation en milieu ordinaire représente pour les élèves handicapés de meilleures

chances de réussite scolaire et d’épanouissement personnel. Elle constitue une étape

déterminante pour l’intégration sociale et professionnelle. »

Le 18 juin 20103 , la terminologie a changé, on ne parle plus d’ UPI, mais d’ ULIS,

2

Bulletin Officiel N°9 du 1er mars 2001 sur la Scolarisation des élèves handicapés dans les

établissements du second degré et développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI).

5

l'objectif étant de faire une plus grande place à l'inclusion.



Le Bulletin Officiel N°28 du 15 juillet 20104 souligne que l’ ULIS est un dispositif

collectif au sein d’un établissement du second degré.

Il existe différents types d’ ULIS, selon les différentes pathologies :

-

TFC : Troubles des fonctions cognitives ou mentales (dont les troubles

spécifiques du langage écrit et de la parole)

-

-

-

-

-

TED : Troubles envahissants du développement (dont l’autisme)

TFM : Troubles des fonctions motrices (dont les troubles dyspraxiques)

TFA : Troubles de la fonction auditive

TFV : Troubles de la fonction visuelle

TMA : Troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladie invalidante)

L’ULIS est un dispositif collectif dans lequel certains élèves handicapés se voient

proposer une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins spécifiques et permettent

ainsi la mise en œuvre de leur projet personnel de scolarisation (PPS).

Les ULIS sont implantées dans les établissements scolaires et font donc partie intégrante

des établissements.

Les élèves sont inscrits dans la division qui correspond à leur âge et conformément à leur

PPS.

2) Les TED

J'ai choisi de développer et d'expliquer ce qu'est un élève TED, car cette catégorie

d'enfants est celle qui m'intéresse plus particulièrement pour la réalisation de mon

mémoire.

A° les caractéristiques des élèves TED

Un élève TED a besoin de beaucoup de temps pour s’approprier un nouvel

environnement, de nouveaux lieux, de nouvelles personnes. Les routines, les repères fixes,

les choses immuables sont pour lui rassurants.

Si tel n’est pas le cas, cela crée des angoisses et peut par conséquent provoquer des

réactions anxiogènes.

Il n’adopte pas spontanément les comportements appropriés en se calquant sur ses pairs,

car il ne procède pas par imitation.

3

4

Circulaire du 18 juin 2010 sur les ULIS.

Bulletin Officiel N°28 du 15 juillet 2010 sur la Scolarisation des élèves handicapés.

6

Il manque également d’expériences sociales avec les adultes et enfants de son âge (peut



être aussi dû à des compétences verbales non acquises pour son âge).

C’est un enfant qui a donc tendance à s’isoler en classe, à éviter le contact avec l’adulte et

les autres enfants. Il faut donc l’amener progressivement à pratiquer certaines activités en

très petits groupes au départ (peut être en présence de l’enseignant au début pour le

rassurer).

Il faut également encourager les autres élèves de la classe à réagir favorablement aux

efforts de l’enfant TED pour que ce dernier s’intègre plus facilement dans le groupe.

Une des caractéristiques de ce handicap est que les perceptions sensorielles sont

différentes : le bruit, les couleurs, les lumières peuvent gêner l’enfant et le conduire à

s’isoler de nouveau. Il est par conséquent fondamental de favoriser le petit groupe au

détriment du grand et trouver un lieu plus calme.

On sait aussi que le contact physique est très compliqué et peut être perçu comme une

agression. Il est donc important que les autres élèves comprennent ces réactions et il est

essentiel de leur dire qu’il ne s’agit pas d’un rejet mais d’une réaction tout à fait normale

liée à la pathologie de l’enfant. L’EPS est une discipline privilégiée pour permettre d’avoir

des contacts physiques adaptés.

Mais l’enfant TED a des difficultés à reproduire les gestes par imitation, il a souvent des

problèmes de coordination motrice et de la dyspraxie (difficultés dans la réalisation des

gestes). On peut par conséquent lui proposer de reproduire le geste par effet miroir et le

guider physiquement si besoin est.

Il rencontre aussi des problèmes pour s’adapter à un nouvel environnement. C’est

pourquoi il est très important d’utiliser très tôt dans l’année un emploi du temps visuel

individuel qui permettra à l’enfant d’avoir vite des repères.

Il parle de façon écholalique et est capable de parler très longtemps sur un sujet en

particulier.

L'autisme fait partie des TED. Il y a différentes formes d'autisme, mais dans toutes les

pathologies, nous retrouvons une constante qui est « la triade autistique »:

Le caractère restreint, répétitif et stéréotypé du comportement, des intérêts et des

activités.

Les altérations qualitatives de la communication.

Les altérations qualitatives des interactions sociales.

Parmi les différentes formes d'autisme, nous allons nous intéresser plus particulièrement à

la maladie de l' X fragile.

7

B° La maladie de l’ X fragile



Le syndrome de l' X fragile, syndrome de MARTIN et BELL ou syndrome d'Escalante

est un syndrome génétique. C'est une cause fréquente de retard mental.

En 1943, James PURDON MARTIN, médecin britannique et Julia BELL5,

généticienne anglaise décrivent « un arbre généalogique de retard mental lié à l'X ».

En 1969, Herbert LUBS6, généticien américain met en évidence « une zone de fragilité

au niveau de l'extrémité du bras long du chromosome X chez quatre hommes ayant un

retard mental et deux femmes (ces personnes appartiennent à la même famille).

Cette observation est à l'origine de la dénomination du syndrome X fragile ».

En 1970, Frédéric HECHT7 pédiatre et généticien parle de « site fragile ».

Selon Charles AUSSILLOUX et Amaria BAGHDADLI8 médecins de l’Université de

Rouen, « le syndrome de l’ X Fragile est ainsi nommé du fait des caractéristiques

anormales révélées lors d’examens de caryotype chez des personnes avec des

anomalies morphologiques et un retard mental.

Il est le résultat d’une mutation du gêne FMR1 (Fragile X Mental Retardation 1), situé

sur la portion terminale du bras long du chromosome X , consistant en une répétition

anormalement élevée de triplets Cytosine-Guanine-Guanine. »

D 'après les docteurs Elisabeth FLORI, Bérénice DORAY et Nadège CARELLE9 de la

faculté de médecine de Strasbourg (2006), « les symptômes du syndrome sont très

variables, en fonction du sexe (féminin ou masculin) et l'âge des sujets atteints.

Ainsi, chez les garçons, il peut y avoir une dysmorphie faciale (grand front,

prognathisme, grandes oreilles...), des troubles de l'attention, des signes autistiques.

Ces enfants sont très souvent anxieux, agressifs et coléreux.

Le quotient intellectuel des garçons atteints varie, avec un déclin progressif des

performances avec l'âge.

5

PURDON MARTIN James, médecin, et BELL Julia, généticienne. Article paru dans le Journal of

neurology, neurosurgery and psychiatry, 1943.

6

LUBS Herbert, généticien. Article paru dans le Journal of the american chemical society, 1969.

7

8

HECHT Frédéric, pédiatre et généticien, 1970.

AUSSILLOUX Charles et BAGHDADLI Amaria, médecins de l'université de Rouen.

9

FLORI Elisabeth, DORAY Bérénice, et CARELLE Nadège, de la faculté de médecine de Strasbourg,

2005/ 2006

8

Chez les femmes, l'expression clinique est très variable. Parmi les femmes porteuses de



la mutation complète, 40% sont normales et 60% ont un retard psychomoteur, avec des

troubles du comportement et de relation associés. »

C° Les difficultés rencontrées à travers un exemple en EPS

Par exemple en basket-ball, l'élève inclus présentant des troubles autistiques ou autres

ne lui permettant pas d'avoir une motricité adaptée aux activités proposées, se

«contentera» d'apprendre à faire rebondir le ballon au sol (dribble) ou à faire une passe à

une personne...mais ne sera pas vraiment intégré dans l'activité collective (jeu réduit,

match...). Etant dans le groupe classe avec les autres, il participe de façon néanmoins

assez marginale au travail proposé.

C'est la même chose dans une activité duelle (tennis de table, badminton).

Il y a de prime abord, tout un travail de motricité qu'il faut travailler avec l'enfant.

Parlons également du rapport aux autres de ces enfants présentant ce genre de troubles :

difficultés à soutenir le regard de l'autre (c'est compliqué lorsque l'on travaille avec les

autres de ne pas pouvoir établir une réelle relation) notamment en EPS où les élèves

doivent énormément communiquer, s'entraider...

des émotions parfois compliquées à gérer: beaucoup de choses génèrent du stress

(bruit dans la classe, un repère qui change...). En EPS, il y a souvent du bruit, les élèves

sont parfois seuls à gérer des situations quand l'enseignant s'occupe d'un autre groupe,

ils sont constamment en mouvement, s’agitent parfois...

difficultés pour avoir des contacts physiques qui peuvent parfois être synonymes

d'agressivité pour ces enfants, ce qui peut être gênant en EPS (notamment en

gymnastique, en lutte, en danse...où les contacts physiques sont primordiaux).

On peut inclure l'élève en adaptant et en différenciant (c'est même indispensable), mais

il me semble difficile de différencier dans une activité collective.

Il faudra adapter le contenu en fonction de l'élève scolarisé.

Par exemple toujours en basket-ball, un élève autiste pourra courir avec le ballon dans

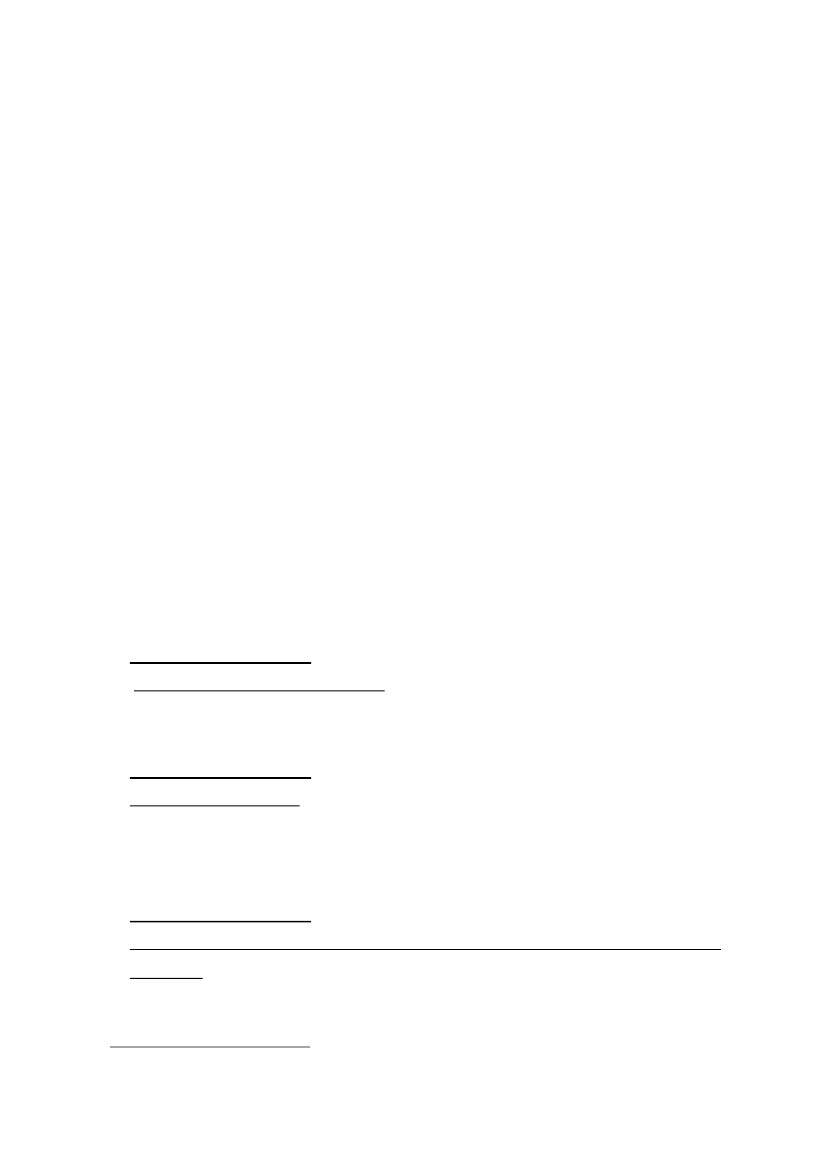
les mains sans dribbler (chose habituellement interdite dans l'activité), et les autres

élèves s'adapteront. Le dribble est techniquement difficile à maîtriser pour des enfants

présentant des troubles autistiques, dans la mesure où deux actions simultanées et

9

différentes entrent en jeu: le déplacement et le fait de faire rebondir en même temps le



ballon au sol, ce qui suppose une dissociation des mouvements et donc une certaine

coordination motrice.

Ceci a un intérêt pour l'élève qui présente un handicap (il peut ainsi jouer et pratiquer

avec les autres) mais est-ce que cela a autant d'intérêt pour le reste de la classe?

La logique interne de l’activité n’est-elle pas dénaturée?

On peut considérer que les autres élèves ne progresseront pas forcément en termes de

motricité, mais ils auront alors travaillé sur d'autres compétences, sociales par

exemple...

Effectivement, non seulement la personne en situation de handicap va devoir s'adapter

au groupe classe dans lequel elle est incluse, mais les élèves de la classe vont devoir eux

aussi s'adapter à elle, ils seront certainement obligés de modifier leur comportement

dans la classe. Ceci signifie par conséquent que chacun va travailler sur des

compétences qui seront forcément différentes.

L'élève en situation de handicap devra adapter sa motricité, son rapport aux autres, et

l'élève valide l'aidera à progresser dans ces domaines, ce qui lui fera acquérir des

compétences sociales (de respect, de solidarité, d'entraide...).

Nous en venons donc à évoquer le Livret Personnel de Compétences (LPC)10 :

Pour les élèves qui accueillent des élèves en inclusion, les priorités seront les suivantes :

Compétence 6 du palier 3

Avoir un comportement responsable :

- respecter les règles de la vie collective.

- comprendre l’importance du respect mutuel et accepter toutes les différences.

Compétence 7 du palier 3

Faire preuve d’initiative :

- assumer des rôles, prendre des initiatives et des décisions.

Pour les élèves inclus, les axes choisis seront différents :

Compétence 7 du palier 3

Etre capable de mobiliser ses ressources intellectuelles et physiques dans diverses

situations :

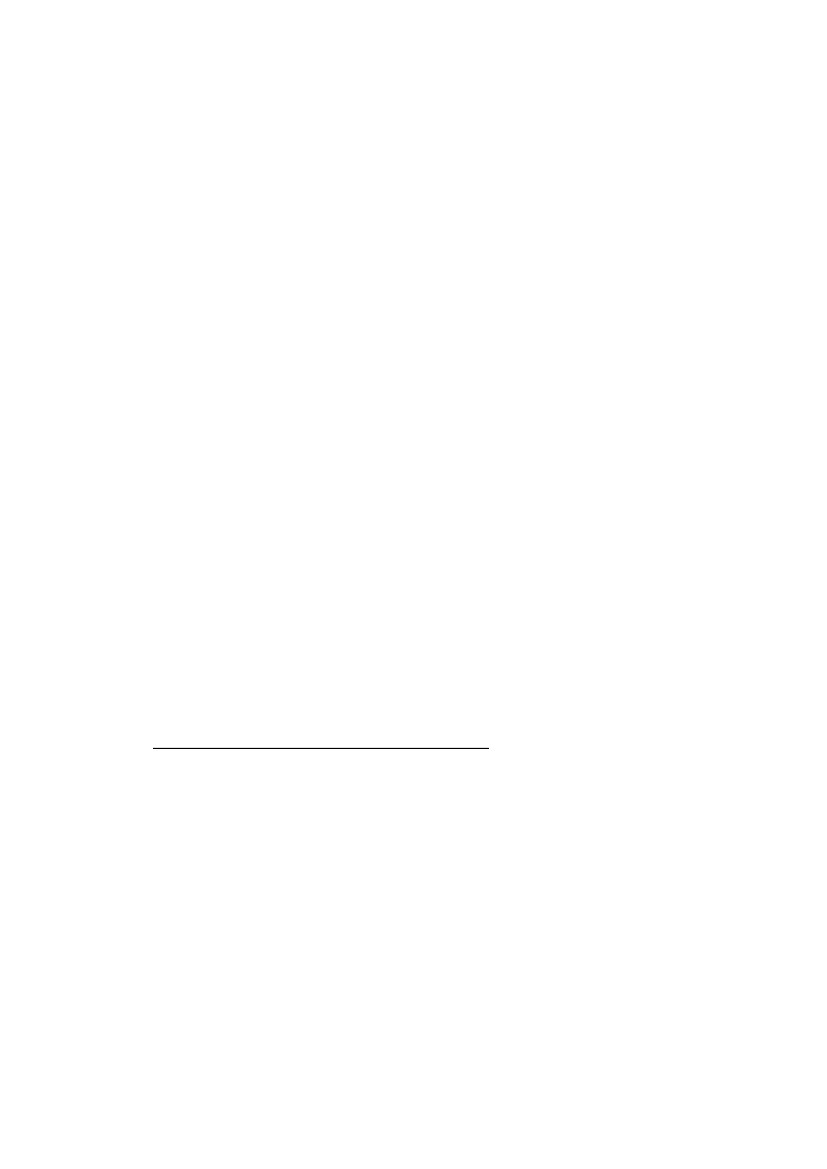
- mobiliser à bon escient ses capacités motrices dans le cadre d’une pratique

10

Bulletin Officiel N°27 du 8 juillet 2010 sur le LPC.

10

physique (sportive ou artistique) adaptée à son potentiel.



Si nous prenons un exemple dans une activité individuelle en EPS, que peut-il se

passer ?

L'enfant pourra réaliser les éléments proposés par l'enseignant (avec l'aide de son AVSI

le cas échéant) de manière plus aisée puisque de toute façon son résultat n'a aucune

incidence (en terme de performance) sur le reste du groupe, il travaille pour lui, qu'il

réussisse ou qu'il ne réussisse pas. Il pourra, par exemple, réaliser une roulade avant

avec un aménagement matériel au sol. Avec de l'aide et de la manipulation d'une

personne de confiance, l'enfant pourra essayer et travailler ainsi à son propre niveau. Par

contre son résultat à une incidence pour lui. Il sera valorisé en constatant qu'il a réussi à

faire une roulade avant par exemple, en outre il prendra conscience qu'il est lui aussi

capable de faire des exercices comme les autres élèves de la classe et il acquerra une

meilleure opinion de lui-même. Le regard des autres lui donnera de l'importance,

d'autant plus si les autres élèves manifestent des encouragements à son égard.

Cela permet ainsi à tous les élèves de travailler des compétences motrices et des

compétences sociales et civiques en parallèle.

En gymnastique, les élèves travaillent souvent en binôme ou trinôme (pareur,

observateur). Ils sont à la fois acteurs de leurs apprentissages, observateurs et guides

pour leurs camarades.

Ils pourront ainsi s’associer à l’ AVSi pour aider et encourager la personne en inclusion.

3) Définitions des termes d’intégration et d’inclusion

On a longtemps parlé d'intégration, d'ailleurs les ULIS étaient des UPI auparavant

(Unité Pédagogique d'Intégration créées en 1995) , la terminologie ULIS n'est présente

que depuis 2010.

La nuance entre les deux termes n'est pas si simple à saisir que cela.

Dans une perspective d'intégration, les conditions à rechercher se situent plutôt du côté

des enfants. C'est sur eux essentiellement que repose l'effort d'adaptation à l'école et à

ses normes de fonctionnement. Lorsque l'on parle des élèves, on dit très souvent qu'ils

sont mal ou bien intégrés dans la classe.

Dans une perspective inclusive, on considère que c'est à l'école de tout mettre en

oeuvre et de s'adapter pour prendre en compte la diversité des élèves. Elle doit ainsi

s'engager dans une évolution des pratiques d'accueil et d'enseignement pour permettre à

11

tous les enfants d'apprendre.



Le terme « inclusion » est beaucoup utilisé dans les pays anglophones, on l'oppose à

« l'exclusion ».

Cette nouvelle terminologie utilisée répond de manière plus juste aux objectifs fixés

par la loi du 11 février 200511.

Le terme inclusion est indissociable de celui de compensation. Pour que la personne en

situation de handicap puisse être incluse, il faut lui donner les moyens de pouvoir l'être

pour qu'elle puisse réussir au même titre que les autres élèves.

Il y a différentes définitions du terme mais celle-ci me semble très appropriée.

Selon Lucia DE ANNA12, l'inclusion est définie comme telle: « Si la diversité est

considérée comme une valeur pour tous, alors tous les élèves doivent être mis dans des

conditions leur permettant d'apprendre ensemble »

La loi du 11 février 2005 nous le rappelle bien d'ailleurs, puisqu'elle a permis de passer

de l'obligation éducative au droit à la scolarisation.

Désormais, les établissements scolaires sont dans l'obligation d'accueillir les enfants en

situation de handicap pour qu'ils aient accès aux savoirs de la même manière que les

autres enfants.

Comme le dit donc Lucia DE ANNA tout est mis en oeuvre pour que tous « les élèves

apprennent ensemble ».

Cela implique donc que les enfants en situation de handicap soient scolarisés avec les

autres enfants, soient « mélangés » avec eux, à la cantine, dans la cour de récréation,

qu'ils aient donc un emploi du temps similaire en vie scolaire, mais pas dans les

classes, puisque le dispositif ULIS reste quand même un dispositif spécifique et non

une classe dans l'établissement, où ne sont regroupés que des élèves en situation de

handicap.

Si l'inclusion reste véritablement indispensable elle n'en demeure pas moins difficile à

mettre en oeuvre au quotidien.

Ceci pour diverses raisons, car cela implique de multiples compensations:

11

Loi N°2005-102 du 11 février 2005 Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la

citoyenneté des personnes handicapées.

12

DE LUCIA Anna. Former et accueillir les élèves en situation de handicap, Recherche et formation

N°61,INRP, 2009.

12

une individualisation du travail, ou du moins une adaptation du travail, selon que



l'élève accueilli va participer à des activités individuelles ou collectives.

du matériel adapté qui coûte souvent très cher (ordinateur personnel, table

inclinée...)

du personnel supplémentaire pour gérer ses individualités (AVS).

de la part des autres élèves, une acceptation du handicap

Deux comportements peuvent alors s'observer: soit certains élèves se sentent investis

d'une mission et s'occupent par conséquent volontiers de la personne en situation de

handicap, soit on observe un détachement complet de certains autres.

du travail supplémentaire pour l'enseignant qui accueille, qui a souvent une

méconnaissance du handicap et qui n'a pas été formé pour enseigner à ce genre d'élèves.

Le handicap peut alors « faire peur ».

4) Définition du terme différenciation

Selon Louis LEGRAND13 , « la différenciation est une exigence interne aux systèmes

unifiés, dans la mesure où les mêmes objectifs ne peuvent être atteints par des publics

divers qu'en adaptant les méthodes et les contenus à cette diversité ».

Michel PERRAUDEAU14, définit la différenciation pédagogique, comme étant « un

dispositif, un moyen et non un objectif ».

Selon lui encore, « elle est un moyen de régulation des hétérogénéités entre élèves. Elle

est un outil du professeur pour permettre à chacun d'apprendre selon son rythme ».

Dans son livre, Michel PERRAUDEAU souligne que les praticiens distinguent deux

modes de différenciation possibles:

a.

le mode successif : il concerne la classe dans son ensemble et s'appuie

principalement sur les ressources des élèves.

b.

Le mode simultané : dont le but est de faire éclater le dispositif classe pour

travailler en petits groupes. Il s'appuie principalement sur les besoins des élèves.

Tout enseignant quel qu'il soit, est amené à différencier sa pédagogie, même avec des

classes sans élèves en situation de handicap et ceci depuis bien longtemps, s'il souhaite

que tous les enfants accèdent aux savoirs qu'il enseigne.

Chaque enfant évolue à son rythme, comprend et mémorise plus ou moins facilement

13

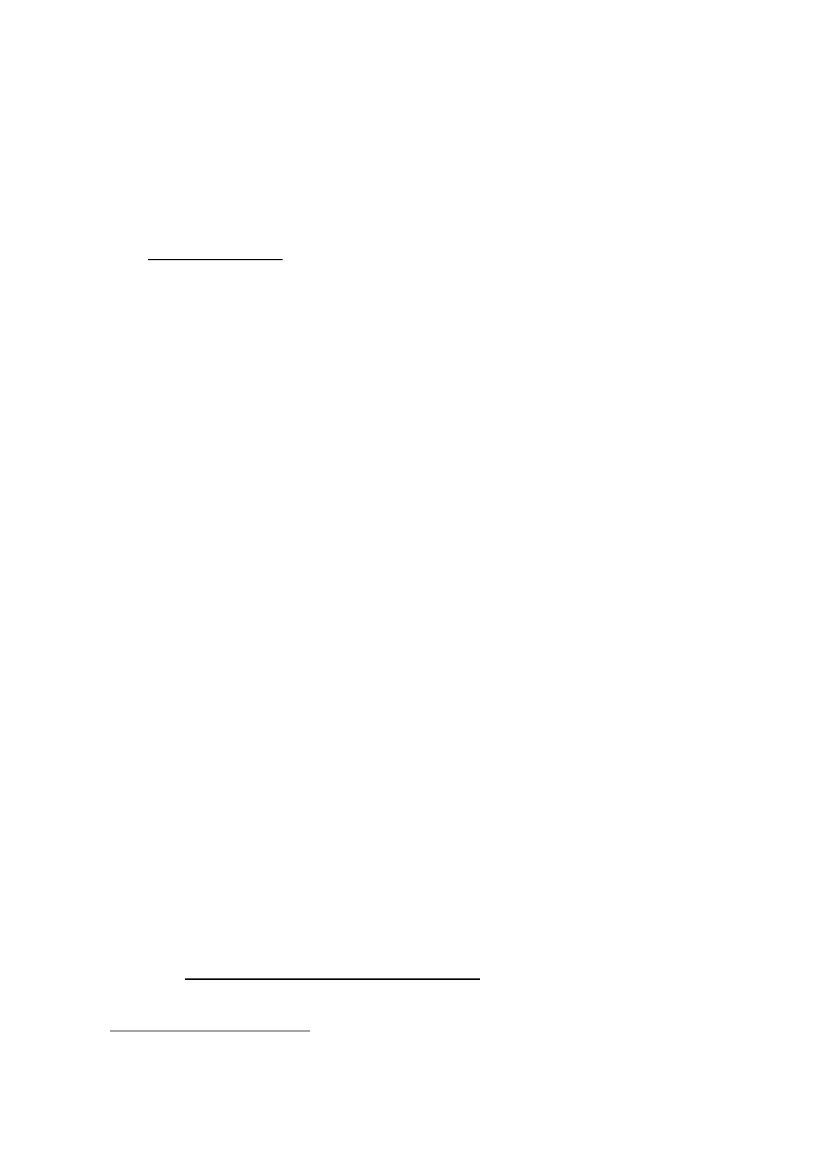
14

LEGRAND Louis. La différenciation pédagogique, Paris :ed. du Scarabée, 1986.

PERRAUDEAU Michel. Adaptation et scolarisation des élèves handicapés, ed. Nathan, 2008.

13

les choses, plus ou moins rapidement, etc...



C'est d'autant plus marquant avec des enfants en situation de handicap, qui ne pourront

pas réaliser les mêmes choses que les autres enfants, et pour lesquels le travail devra

être encore plus adapté et individualisé.

5) La notion de groupe

Selon Kurt LEWIN15, psychologue américain du vingtième siècle, spécialisé dans la

psychologie sociale et comportementale, le groupe primaire possède les caractéristiques

suivantes :

- le nombre de ses membres est restreint, trois ou quatre minimum et de douze à quinze

au maximum.

- il permet à chacun d'avoir une perception différenciée de chacun des autres.

- il permet des relations d'affinités, de sympathie, d'antipathie, d'indifférence entre tous

les membres

- il permet d'atteindre des buts communs avec des tâches différenciées.

Kurt LEWIN a crée le concept de « dynamique de groupe » en 1944, et il insiste sur le

fait de l'amélioration de l'efficacité individuelle et sociale par le groupe. C'est un

système d'interdépendance, l'influence du groupe joue sur les actions individuelles,

chaque membre tenant compte de l'attitude des autres avant d'agir.

Pour répondre à ma problématique qui est la suivante, Comment favoriser au mieux et

plus spécifiquement en EPS l'inclusion d'un élève en situation de handicap (porteur de

TED) lors d'une activité de groupe ?, je me suis attachée à effectuer un recueil de

données en EPS, mais aussi dans d'autres disciplines : en Français, en Histoire-

Géographie, en Education Musicale et en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT).

Et je me suis intéressée à un élève en particulier, que nous appellerons Jean16.

L'analyse de son cas sera détaillée dans la partie qui va suivre.

II)

RECUEIL ET ANALYSE DE DONNEES

Nous allons à travers cette partie essayer de montrer le comportement d'un élève atteint

15

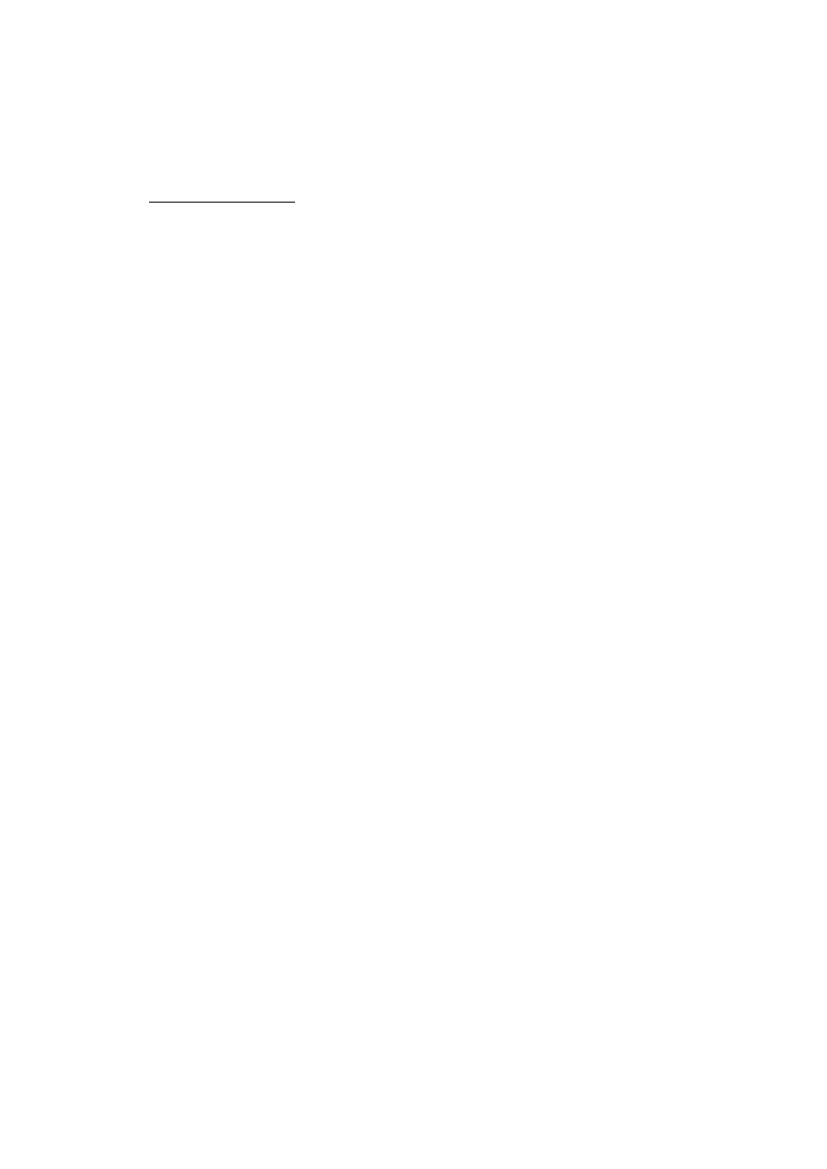
16

ANZIEU Didier. La dynamique des groupes restreints, 1979, s'appuie sur les travaux de LEWIN Kurt.

Prénom modifié pour préserver l'anonymat de l'élève.

14

de l' X fragile lorsqu'il est confronté à des activités de groupe, puis nous analyserons



toutes ces données.

1) Le recueil de données

Jean est dans l’établissement dans lequel je travaille, il a le syndrome de l' X fragile.

Il est ici depuis l'ouverture du dispositif, a une Auxiliaire de Vie Scolaire Individuelle

(AVSI) pour un certain nombre d'heures par semaine. Il était à temps plein dans le

dispositif les 3 années précédentes.

Depuis cette année, Jean est à mi-temps au collège, l'autre mi-temps se déroule en IME.

Jean participe à des inclusions depuis son entrée dans l’établissement, différentes

chaque année.

Il assiste par exemple cette année en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), en Histoire

et Géographie, en Technologie.

L’année dernière il était inclus en EPS à raison d’une heure par semaine.

Des questionnaires ont été distribués aux enseignants du collège qui ont inclus Jean à un

moment donné de sa scolarité dans cet établissement.

Sur 6 questionnaires distribués, 6 ont été renseignés et rendus. (cf annexe)

Un questionnaire a également été distribué au collègue de technologie, tout en sachant

qu'il ne s'agissait pas d'une véritable inclusion pour Jean, dans la mesure où le collègue

enseignait la technologie à l'ensemble des élèves du dispositif. Les réponses renseignées

sur ce questionnaire n'ont donc pas le même intérêt, dans le sens où ce qui m'intéresse

c'est avant tout d'observer le comportement de Jean face à des élèves qui ne font pas

partie du dispositif, et de voir comment il se comporte face à des activités de groupe,

dans un environnement où ses repères peuvent être perturbés ou du moins différents.

Le choix du questionnaire s’est fait de la manière suivante :

Selon moi, il était important de savoir comment se passaient les inclusions avec Jean,

notamment dans sa relation avec les autres, avec l’enseignant , sur sa participation aux

activités du groupe classe proposées par l’enseignant (est-ce que Jean participait de la

même manière que les autres enfants aux mêmes activités ?). Et donc si cette inclusion

avait du sens pour lui en termes d’apprentissages et d’évolution.

Les enseignants choisis étaient ceux qui avaient inclus Jean.

Les disciplines concernées sont donc très variables, puisque Jean a été inclus aussi bien

en EPS, qu’en Education Musicale, en SVT, en Français, en Histoire-Géographie. Il est

15

très difficile d'inclure un élève en langue (anglais par exemple), l'élève a déjà tellement



de difficultés avec la langue française, que cela paraît inconcevable de lui faire

apprendre une autre langue. Il est également très compliqué pour Jean d'aller assister à

un cours de mathématiques car c'est un domaine très complexe pour lui.

Le tableau suivant rend compte de la synthèse des différents questionnaires distribués.

J'ai décidé de découper ce tableau en 3 colonnes : avant, pendant, et après.

Pourquoi ce choix ?

Avant :

L'inclusion suppose une anticipation, pour pouvoir, le cas échéant, différencier la

pédagogie.

Dans l'idéal, cette anticipation doit être pensée, soit avec l'enseignant coordonnateur du

dispositif, soit avec l' AVS qui accompagne et suit l'élève en cours.

Il s'agit de formuler des objectifs précis de leçon, de prévoir le comportement que peut

avoir l'enfant face à telle ou telle situation, pour pouvoir agir en conséquence au

moment voulu.

Pendant :

Il s'agit de voir si ce qui a été prévu est réalisable au moment voulu.

Si tel n'est pas le cas, et si tout ne se passe pas comme cela avait été organisé sur le

papier, l'enseignant devra faire des remédiations, gérer l'imprévu, improviser parfois.

Après :

Il est fondamental de faire un bilan en fin de séance pour pouvoir envisager les séances

futures, et de se poser ainsi la question suivante : Pourquoi ce que j'ai mis en place à un

moment donné n'a pas fonctionné ?

Les causes du dysfonctionnement peuvent être multiples :

\* la classe était bruyante et ne permettait pas à l'élève inclus de travailler sereinement.

\* l'élève inclus était perturbé pour une raison qui est étrangère à l'enseignant et que ce

dernier ne maîtrise pas.

\* les objectifs visés étaient beaucoup trop ambitieux ou mal adaptés à la pathologie de

l'élève.

\* l'élève inclus était mal positionné dans la classe....

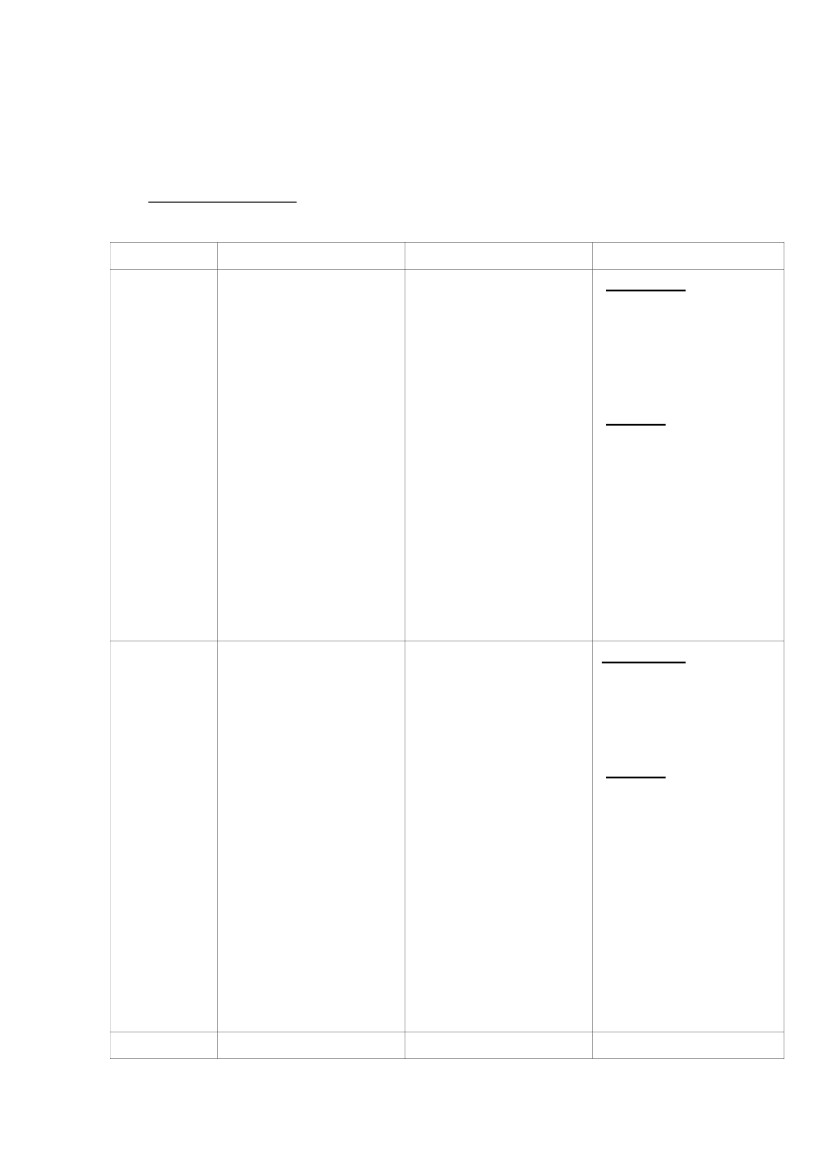
Selon moi, le bilan doit d'abord être fait par l'enseignant seul, une fois qu'il aura pris un

peu de recul après la séance, puis ensuite en discussion avec l' AVS (qui a assisté à la

séance), qui n'aura pas obligatoirement la même vision des choses.

16

C'est cette confrontation, qui à mon avis, aura le plus d'impacts sur la façon dont



peuvent évoluer les choses pour les séances futures.

2) L'analyse des données

Voici à travers le tableau suivant les différents résultats des questionnaires distribués :

Avant la séance

Education

Musicale

Inclusion 1h/ semaine.

Classe informée au

préalable de la pathologie

de l'élève.

Elève toujours

accompagné par son AVSi

Pendant la séance

Elève placé au fond de la

classe.

Peu de communication

avec les autres élèves,

restait dans son coin.

Les élèves étaient surtout

indifférents par peur de

ses réactions.

A parfois participé à des

activités de groupes.

L'AVSi l'aidait à gérer ses

émotions lors d'écoutes, et

lui permettait

éventuellement de quitter

le cours quand les

émotions étaient trop

fortes.

Après la séance

- en réussite :

→ il était capable de

donner des bonnes

réponses.

→ il a réussi à se contrôler

lors d'écoutes.

→ il est resté tout le cours.

- en échec :

→ quand il a changé

d'AVSi : a régressé à ce

moment là, surtout dans le

comportement.

Beaucoup d'échanges avec

l'AVSi sur les éventuelles

remédiations, sur le

comportement à adopter,

sur ce qu'il faut privilégier

en termes de contenus.

- en réussite :

→ il était content de venir.

→ il arrivait à donner des

bonnes réponses.

→ il s'intégrait bien dans

les travaux de groupes.

- en échec :

Jean n'a jamais été

considéré en échec, les

évaluations étaient

adaptées pour lui et même

s'il n'arrivait pas à répondre

à toutes les questions, il

s'en sortait plutôt bien.

Beaucoup d'échanges avec

l'AVSi, surtout pour

préparer les évaluations, et

sur le comportement de

Pierre-Louis en classe.

Pas d'inclusion possible si

S.V.T

Inclusion 1h30/ semaine.

Classe informée au

préalable que l'élève

inclus avait besoin de

calme et pouvait aussi

avoir des réactions

exagérées face à une

situation.

Elève toujours

accompagné par son AVSi.

Il était à une table avec

son AVSi mais se

déplaçait aussi pour les

travaux de groupes.

Il se mettait volontiers

avec les autres élèves,

mais ne communiquait pas

vraiment avec eux.

Les élèves par contre

essayaient de

communiquer avec lui et

l'aidaient.

Jean a participé à plusieurs

travaux de groupes,

notamment des

dissections.

L'AVSi l'aidait dans sa

prise de note et dans sa

concentration.

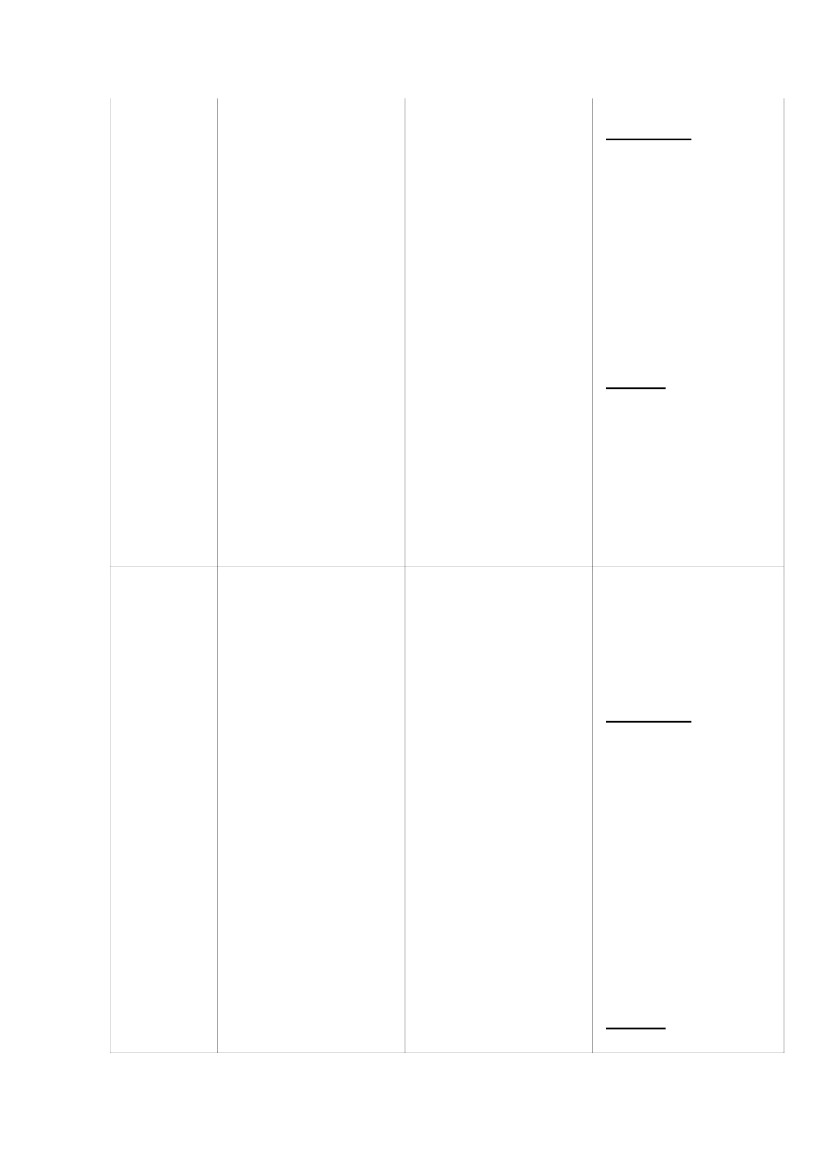
Placé au 1er rang près de

Histoire-

Inclusion 2h/ semaine.

17

Géographie Classe informée au



préalable de ce qu'est la

démocratie, ainsi que de

l'école ouverte à tous les

enfants .

Elève toujours

accompagné par, soit

l'AVSco, soit son AVSi.

la porte de la classe (pour

éventuellement pouvoir

sortir).

A parfois essayé de

communiquer avec

l'enseignant, mais pas avec

les autres élèves.

Les autres élèves n'étaient

pas indifférents, mais

plutôt sur la réserve.

Jean a participé à la

construction d'un jeu de

l'oie. Il était dans un

groupe avec 2 autres

personnes et ils devaient

élaborer des questions

relatives à la discipline.

L'AVS avait pour but de

l'aider dans sa prise de

note et l'aider à reformuler

sans stress.

l' AVS n'était pas là.

- en réussite :

→ même si l'inclusion a

été difficile au début, il

était par la suite content de

venir.

→ il a acquis des mots clés

et des connaissances

spécifiques à l'histoire-

géographie qu'il a su

restituer par la suite.

→ réalisation de croquis en

géographie, ce qui est très

nouveau pour lui.

- en échec :

→ difficultés à synthétiser

→ peu d'analyses

→ a du mal à aller au bout

de ce qu'il veut dire.

Discussions après le cours

avec l' AVS de son

comportement, de ce qui a

été acquis ou non, des

évaluations futures.

Présence indispensable de

l' AVS, pour répéter les

consignes et encourager

Pierre-Louis à travailler.

Pour les autres élèves,

bonne coopération,

entraide et compréhension.

- en réussite :

c'était assez variable, car

investissement et

concentration très

irréguliers.

→ capacité à s'échauffer de

manière autonome sur 1 à

2 minutes de course.

→ réaliser avec de l'aide

un coup droit ou un revers

en tennis de table.

→ écouter des consignes

simples.

→ dissocier sa droite de sa

gauche à travers des

situations simples.

- en échec :

→ difficultés à répéter

E.P.S

Inclusion 1h/ semaine.

Classe informée de la

venue d'un élève autiste,

ayant donc des difficultés

à communiquer et pouvant

avoir des réactions

(physiques ou verbales)

disproportionnées (liées

aux émotions).

Toujours accompagné par

son AVSi.

Besoin d'être cadré et

motivé par son AVSi.

Il essayait parfois de

communiquer avec les

autre élèves et/ ou

l'enseignant.

Les autres élèves

essayaient aussi de rentrer

en contact avec lui.

Jean a participé à des

activités de groupes

(plutôt duelles), il a

accepté de travailler avec

un autre élève sur des

situations très simples, ce

qui lui a aussi permis

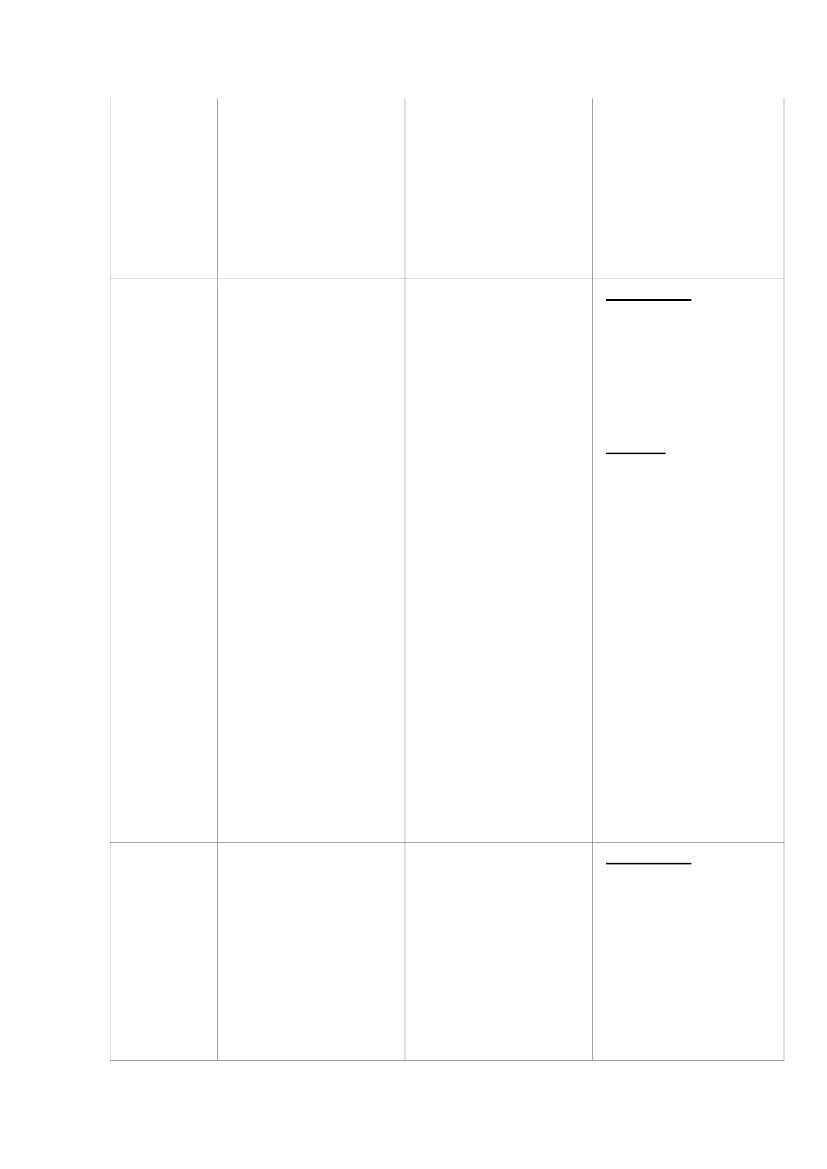
d'apprendre à écouter ce

camarade, et de se

contrôler.

18

plusieurs fois la même



situation, car lassitude (il

faut alors garder le même

objectif, mais varier la

situation).

→ séance d'1h, mais

souvent lassitude ou

désintérêt au bout de 20 ou

30 minutes

Français

Inclusion à partir du 2è

trimestre de l'année

2009/2010, entre 15

minutes et 1h soit toutes

les semaines ou tous les

15 jours.

Classe informée au

préalable sur le dispositif

UPI (à l'époque), sur le

rôle d'une AVS, et sur les

efforts à faire de la part de

chacun pour que

l'inclusion se passe le

mieux possible.

Toujours accompagné de

son AVSi, sans doute car

son handicap ne lui

permettait pas de venir

seul.

Préparation avec la

coordinatrice du dispositif

en termes de consignes et

d'organisation des

documents écrits.

Installé à côté de son

AVSi, devant, près de la

porte (faciliter ainsi la

sortie de classe si besoin,

sans déranger le reste de la

classe).

Communication qui s'est

installée petit à petit avec

l'enseignante (bonjour

dans les couloirs, regard

moins fuyant...).

Les autres élèves ont tout

d'abord été observateurs.

Par la suite ils lui disaient

bonjour s'ils le croisaient

dans les couloirs, ou lui

faisaient un sourire.

Pas d'activités de groupes

dans cette discipline.

L'AVS laissait chercher

Pierre-Louis et

n'intervenait que lorsque

cela lui semblait

nécessaire.

Elle rassurait Jean par sa

présence et le faisait sortir

de la salle quand elle

pensait que cela était

mieux pour lui.

Le cours se déroulait en

salle multimédia, il était

proche du tableau, avec

son ordinateur.

L'AVS avait pour but de

l'aider à gérer son

hyperactivité, à se

recentrer sur l'activité

proprement dite.

Elle l'aidait également à

aller jusqu'au bout de

- en réussite :

→ a réalisé avec succès les

mêmes activités que les

autres élèves de la classe

→ sur le plan relationnel, a

réussi a s'ouvrir de plus en

plus en plus aux autres

élèves et à l'enseignante.

- en échec :

Pas d'échec particulier à

noter, alors que les

objectifs fixés étaient assez

ambitieux.

Le bilan se faisait surtout

avec la coordinatrice du

dispositif qui donnait

ensuite les instructions à

l'AVS.

Français

Inclusion 1h/ semaine.

Classe informée des

troubles de Jean, de ce qui

peut être stressant pour

lui, de ce qu'il sait faire

aussi (lire et écrire).

Il était toujours

accompagné par son AVSi.

- en réussite :

→ il a su rester au milieu

des autres élèves, jusqu'à la

fin du projet.

→ il a lu les textes écrits

par les autres élèves

→ il a accepté que les

autres élèves lisent ses

textes.

→ a su suivre les

consignes d'écriture

19

l'activité.



Jean essayait de

communiquer avec les

autres élèves ou

l'enseignant, à sa manière.

Les autres élèves étaient

par contre assez

indifférents.

Le travail proposé était un

travail d'écriture

collective, avec des temps

d'écriture individuels.

données.

- en échec :

→ l'AVS a eu trop

tendance à faire le travail à

sa place plutôt que de

l'aider.

→ il ne s'est pas vraiment

emparé du projet, il a fait

ce qu'on lui a demandé de

faire, en étant obligé de le

solliciter très souvent.

On s’aperçoit à la lecture de ces questionnaires, que Jean était inclus entre 1h et 2h par

semaine, ceci pendant quasiment toute l'année scolaire (les inclusions commencent en

général un mois après la rentrée scolaire, pour laisser le temps à tous les enseignants de

s'organiser).

Jean a également été interrogé à titre individuel sur ses inclusions, à l’aide d’un

dictaphone. Il était au courant que j'allais l'interroger et qu'il était enregistré. J'ai

également pris des notes de ses réponses à mes questions. Nous nous sommes installés

dans une petite pièce, et je lui ai demandé de se mettre dos à la fenêtre (pour ne pas être

tenté de regarder tout le temps par celle-ci). Je lui ai alors posé des questions sur son

inclusion. Il était accompagné de son AVSi, car il est très difficile pour lui de parler

clairement et distinctement. Son AVSi m'a donc aidée à comprendre ce qu'il disait. Il a

également des difficultés à rester assis longtemps, à soutenir le regard. Il a très souvent

envie de fuir. Il m'a ainsi souvent tourné le dos pour regarder par la fenêtre.

Les questions que je lui ai posées étaient les suivantes :

Est-ce que cela te plaît d'aller en inclusion dans les autres cours ? Pourquoi ?

Dans quels cours préfères-tu aller ? Pourquoi ?

Qu'est-ce que cela t'apporte ?

Est-ce que tu arrives à parler avec les autres élèves de la classe ? Et avec

l'enseignant ?

Comment sont les autres élèves avec toi ?

Les réponses à toutes ces questions ont été les suivantes :

Oui dans l'ensemble cela lui plaît d'aller en inclusion, mais il préfère quand même

20

être en ULIS qu'en inclusion, car le cadre de la salle du dispositif est pour lui rassurant,



il y a tous ses repères, il connaît tous les élèves et le groupe est restreint.

Il aime bien aller en SVT (pour les travaux pratiques, notamment les dissections) et

en histoire-géographie où il semble être plutôt en réussite.

Par contre, il dit qu'en EPS c'est compliqué (problèmes de contacts physiques et

problèmes de motricité), ainsi qu'en Education Musicale, car il y a trop de bruit (les

instruments et les chants le perturbent).

Il dit que c'est difficile pour lui de parler avec les autres, ce sont plutôt les élèves

qui viennent vers lui assez facilement et spontanément et qui essayent de l'intégrer

(notamment en SVT pour les travaux pratiques de groupes, les dissections...).

Nous allons à présent analyser ces données, en développant les aspects qui sont plutôt

positifs et ceux qui ont posé plus de problèmes à Jean, en essayant d'expliquer pourquoi.

A° Ce qui fonctionne

- Jean accepte volontiers d'aller régulièrement en inclusion, il n'a jamais manifesté de

refus. Il est même content.

Cette inclusion est inscrite à son emploi du temps quasiment en début d'année, ce qui lui

permet d'avoir un rituel auquel il est habitué.

- Les élèves des différentes classes l'acceptent plutôt bien (même s'ils ne savent pas

toujours comment agir avec lui) et l'aident même parfois.

Aucun rejet ni moquerie n'ont été constatés durant les inclusions.

Il a appris à évoluer aux contacts d'autres élèves qui ne sont pas les mêmes que ceux du

dispositif ULIS.

- Jean est capable de répondre correctement à des questions posées, il réussit souvent à

faire le travail demandé, il a appris de nouvelles choses.

- Il sait aussi écouter des consignes simples.

B° Ce qui ne fonctionne pas, et pourquoi ?

On s'aperçoit bien à la lecture de ce tableau et à travers toutes ces données que

l'inclusion pose quand même des problèmes (relationnels, moteurs, comportementaux,

liés à la pathologie...) et nous amène par conséquent à nous poser la question suivante :

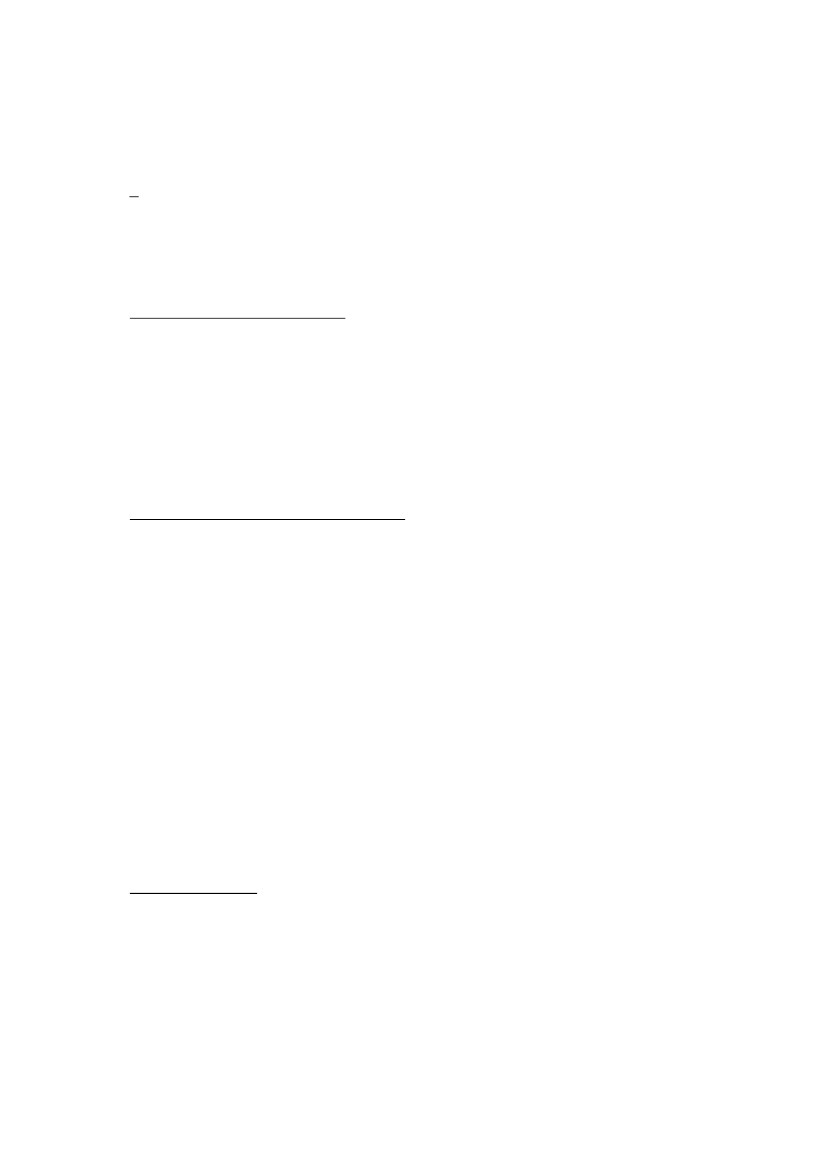
inclure mais dans quel but et surtout comment ?

Les repères de l'enfant sont vite perturbés :

- Le fait de changer de salle à chaque inclusion, crée un environnement différent auquel

21

Jean doit s'adapter à chaque fois.



- Le fait de se retrouver avec des élèves différents à chaque fois selon les inclusions.

Ceux-ci peuvent être plus ou moins calmes selon les jours.

Le fait pour Jean d'avoir changé d'AVSi à un moment donné lui a fait perdre ses

repères. Il a alors fallu qu'il s'habitue à une nouvelle personne. La confiance entre

l'AVSi et l'élève se construit à long terme, selon une certaine stabilité.

Le relationnel n'est pas évident :

- Même si les enfants dans l'ensemble acceptent plutôt bien Jean, nous nous apercevons

qu'il n'existe pas de véritable relation entre lui et eux. Il peut y avoir des échanges très

brefs, mais sans réelle construction de lien.

- Avec l'enseignant aussi la relation est loin d'être évidente, le regard est fuyant, il n'y a

pas de lien réel.

Les causes, davantage liées au handicap :

- L'enfant a une capacité d'analyse très faible, il ne peut pas synthétiser ses idées ce qui

l'empêche souvent d'aller au terme du travail demandé.

- Il a des problèmes d'élocution qui l'empêchent de se faire comprendre et ne lui

permettent donc pas de participer aux échanges, que ce soit avec l'enseignant ou les

autres élèves.

- Il a parfois des gestes brusques ou incontrôlés, notamment en EPS ou le contact

physique avec les autres est souvent compliqué.

- Son temps de concentration est limité, il faut le solliciter souvent.

- Les émotions trop fortes à un moment donné lui imposent de sortir de la salle de classe

pour pouvoir se calmer.

- Les travaux en groupe paraissent compliqués, notamment en EPS.

Le rôle de l' AVSi :

Il faut que l' AVSi trouve aussi sa place dans la classe auprès de l'élève en difficulté et

qu'elle sache comment intervenir auprès de lui. Il semblerait qu'elle ait parfois pris une

place trop importante et qu'elle n'ait pas suffisamment laissé l'enfant travailler. Elle a

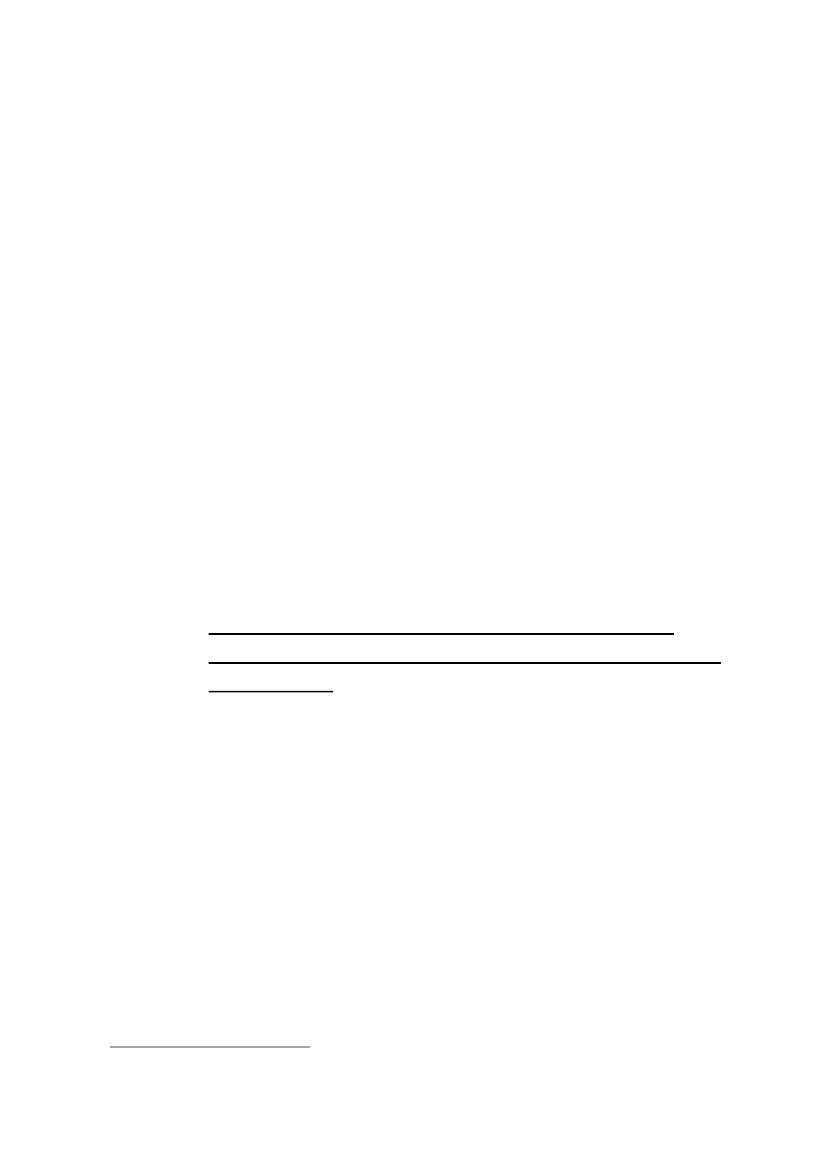
parfois « fait à sa place ».

Les problèmes rencontrés sont encore plus marqués en EPS que dans les autres

disciplines, car le corps rentre en jeu.

22

Nous savons qu'un enfant TED, comme vu précédemment, peut avoir d'énormes



problèmes de motricité, d'équilibre et de coordination.

Jean se fatigue vite, son corps et ses muscles ne sont pas habitués à l'effort physique, et

il se déconcentre très vite. Il est donc nécessaire de le solliciter très souvent pour qu'il se

recentre sur le travail à réaliser, d'où la nécessité de l' AVS.

Sur une activité individuelle (par exemple la gymnastique), la motricité posera des

problèmes, car l'enfant devra se créer de nouveaux repères (spatiaux en l'occurrence ici),

mais sur une activité collective (par exemple le basket-ball), l'aspect relationnel se

greffe sur l'aspect moteur et complexifie ainsi la tâche de l'enfant.

Il a également été inclus en EPS durant l'activité lutte. Il participait bien à

l'échauffement, a accepté un peu le contact physique, mais de façon relativement brève,

car il ne contrôle pas toujours ses gestes, il peut être brusque et il avait conscience à ce

moment-là qu'il pouvait faire mal à l'autre. La solution pour lui était alors la fuite, et il

préférait s'écarter du groupe.

Nous allons à présent étudier ce qui pourrait être mis en place pour qu'une inclusion soit

efficace.

III)

LES PISTES DE TRAVAIL POUR UNE INCLUSION REUSSIE,

NOTAMMENT EN E.P.S SUR DES ACTIVITES DE GROUPES OU

COLLECTIVES.

D'après les programmes officiels datant de 2008 en EPS17, il est mentionné :

« Conformément aux obligations fixées par la loi d'orientation et la loi sur le handicap

de 2005, le collège se doit d'accueillir tous les élèves, quels que soient leurs besoins

éducatifs particuliers ou leurs situations de handicap. Les finalités affichées par l' EPS

au collège concernent en conséquence tous les élèves, ce qui suppose que la classe, les

groupes d'apprentissage et l'enseignement de la discipline, soient organisés et aménagés

pour le permettre.

L'enseignant a toute latitude pour adapter son cours, les contenus, les rôles distribués ou

les outils utilisés ainsi que les modalités d'évaluation, aux possibilités et ressources

réelles des élèves.(...)

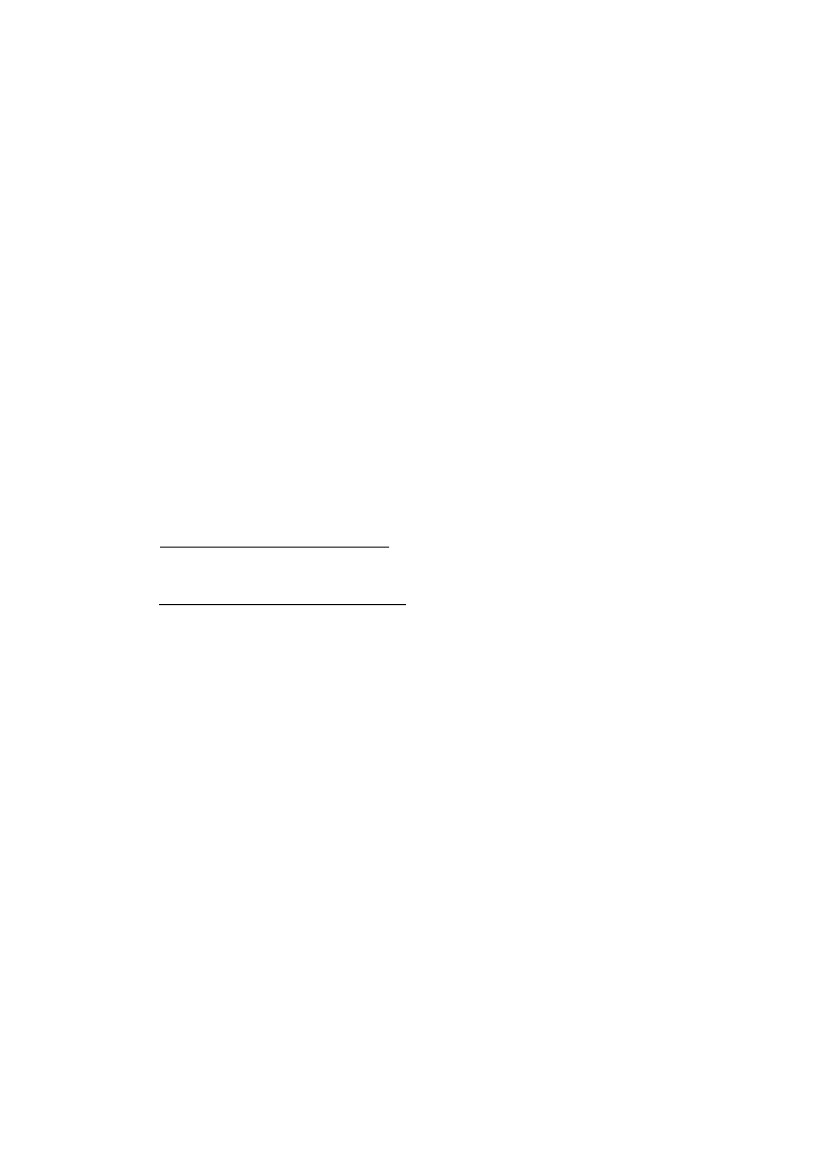
L'enseignant doit conduire ces collégiens à besoins particuliers à la réussite et à la

17

Bulletin Officiel spécial N°6 du 28 août 2008, concernant Les programmes des collèges.

23

maîtrise des compétences du programme ».



L'aménagement du milieu, l'aménagement des règles de jeu, vont par conséquent

faciliter l'apprentissage pour l'élève en situation de handicap.

La différenciation pédagogique, telle qu'elle a été présentée précédemment, prend tout

son sens ici.

Dans les activités collectives, telle que le Basket-ball par exemple, plusieurs paramètres

sont à prendre en ligne de compte, car ce sont des activités où l'incertitude est grande.

Certes, le milieu reste stable (un terrain qui n'évolue pas, un nombre de joueurs

déterminé...) mais ce sont les joueurs de par leurs choix tactiques et stratégiques qui

créent cette incertitude.

Le sujet en action avec le ballon doit faire des choix qui lui paraissent le plus judicieux

tout en évitant les défenseurs sur le terrain.

Nous allons à présent décrire les solutions possibles, puis nous ferons ensuite un bilan

des propositions faites.

1) Les différentes solutions possibles

A° Un travail de motricité spécifique

Pour que l'enfant en situation de handicap puisse participer à l'activité Basket-ball

comme ses camarades de classe il faut au préalable faire tout un travail de motricité

spécifique et individuelle avec lui.

Celle-ci pourra se faire à chaque début de séance (en échauffement par exemple).

Il s'agira par exemple pour l'enfant d'apprendre à courir de façon régulière, en se mettant

avec un autre élève si besoin qui lui servira peut être de tuteur, de courir ensuite avec le

ballon dans les mains, pour qu'il s'approprie l'objet, de faire des passes à ce même

camarade, d'apprendre à réceptionner une passe courte, toute simple...

Ce travail est fondamental et doit s'inscrire sur la durée.

A chaque début de séance il est important d'instaurer ce rituel auquel l'enfant participera

et qui deviendra pour lui une habitude. Nous savons très bien que l'apprentissage est

facilité en règle générale par la répétition, c'est encore plus vrai pour les personnes en

situation de handicap.

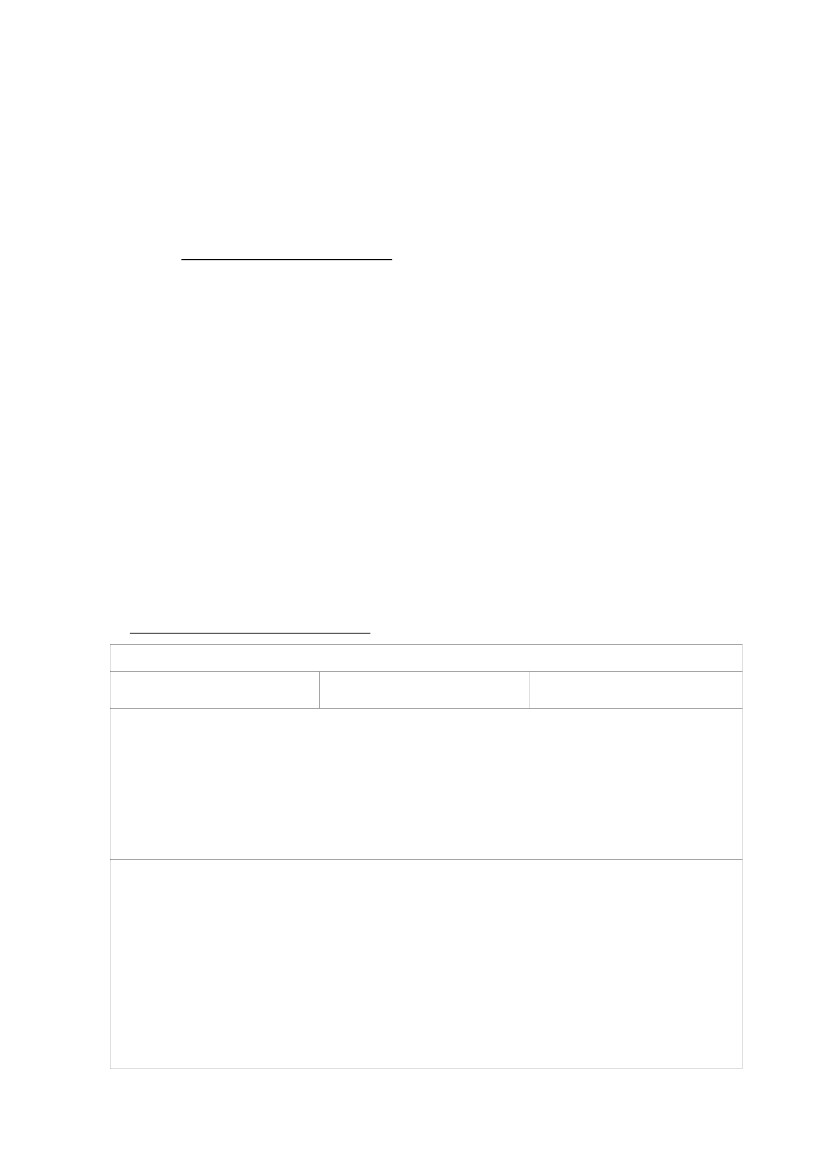
L'enfant à besoins particuliers a besoin d'être stimulé et sollicité très souvent s'il veut

progresser, car il se déconcentre vite, il se fatigue vite, il se lasse vite. C'est en répétant

les exercices que l'élève finira par se les approprier et qu'il les intégrera.

24

Le tutorat pourra l'aider à progresser et le stimuler dans son travail, d'où l'aide d'un élève



de la classe qui lui montrera le travail à réaliser et l'élève l'imitera.

Une fois que la motricité individuelle aura été amorcée et travaillée avec l'enfant, il sera

alors plus facile de le faire évoluer avec les autres, sur du travail de groupe.

B° L'utilisation de supports visuels

Dans les différents écrits qui traitent du syndrome de l' X fragile, il est mentionné que

les personnes qui en sont atteintes ont davantage une mémoire visuelle qu'auditive.

Il est donc fondamental, pour faire passer des consignes, d'utiliser le tableau de la salle

de classe, d'expliquer le travail à l'aide de pictogrammes, de dessins ou schémas,

d'utiliser la vidéo éventuellement si cela est possible.

Pour l'échauffement évoqué précédemment en point A°, il sera possible de donner une

fiche à l'élève avec ce qu'il a à faire. Pour le nombre de passes, on pourra par exemple

mentionner la quantité à réaliser et noter sur cette même feuille le nombre de passes

réussies. Il sera pour cela aidé par son AVS, qui remplira la feuille et l'aidera à la

déchiffrer. A chaque séance la feuille sera la même et on pourra ainsi évaluer la

progression de l'élève sur le cycle.

Exemple de feuille d'échauffement :

Nom de l'élève :

Activité :

Séance N° :

Date :

1) Courir 2 minutes en essayant de ne pas s'arrêter.

J'ai couru : ….............minutes

Je me suis arrêté:.............fois

Pour l'aider dans ce travail l'élève pourra suivre un autre élève de la classe qui sera

juste devant lui.

2) Courir avec le ballon dans les mains sans le faire tomber :

→ J'ai réussi à parcourir toute la longueur du terrain de basket-ball sans faire tomber le

ballon

→ Je n'ai pas réussi à parcourir toute la longueur du terrain de basket-ball sans faire

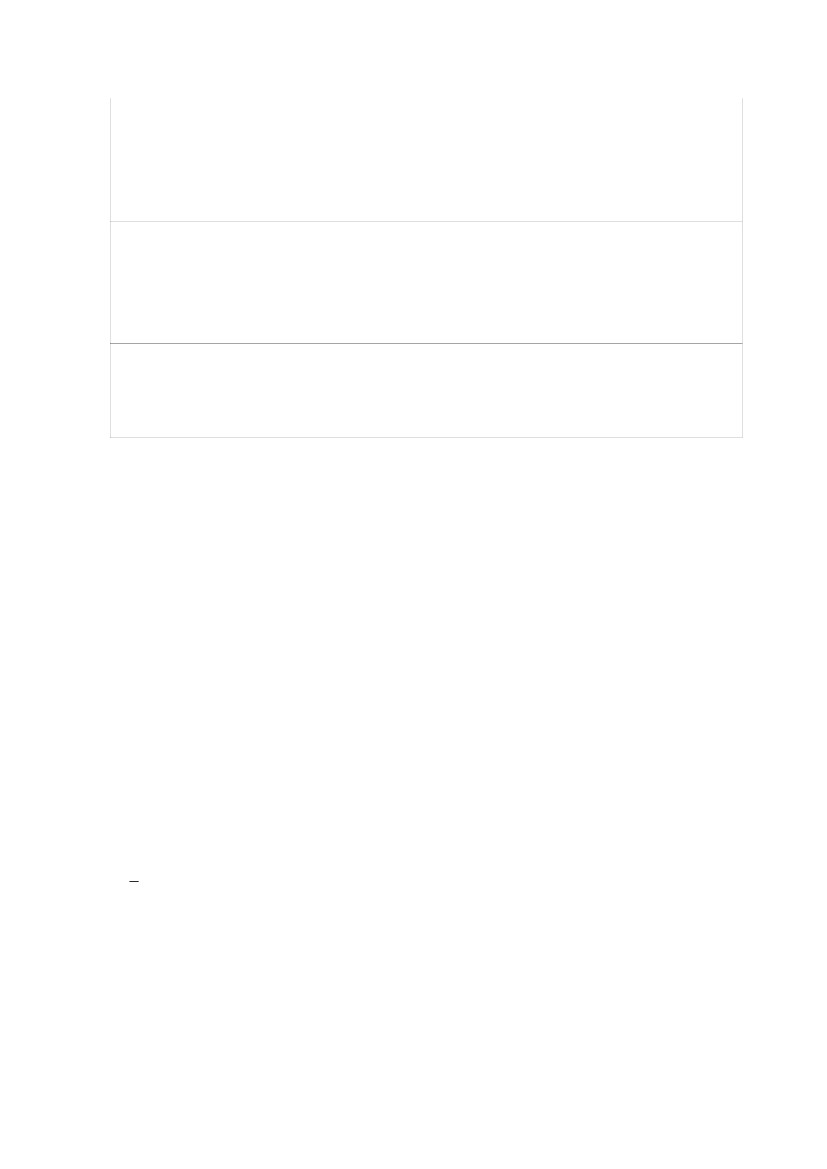
tomber le ballon

Même chose que précédemment, à savoir que l'élève procédera par imitation en suivant un

autre élève devant lui.

25

3) Faire 10 passes à un camarade



→ J'ai réussi à envoyer 10 fois le ballon de façon à ce que mon camarade puisse le

réceptionner (distance entre lui et moi bien évaluée)

→ Je n'ai pas réussi à faire 10 passes correctes, je n'en ai fait que ….....

4) Réceptionner 10 passes

→ J'ai réussi à réceptionner 10 fois le ballon correctement

→ Je n'ai pas réussi à réceptionner le ballon 10 fois (le ballon est tombé par-terre), je n'ai

réussi que …....fois

5) Faire 5 tirs au panier

→ Sur 5 tirs, le ballon est rentré ….........fois dans le panier

L'élève peut encore procéder par imitation et tirer après un camarade.

Cette fiche peut paraître complexe et trop riche au regard de l'élève en situation de

handicap.

Elle n'est qu'un exemple et ne peut s'adapter à toute personne.

C'est le diagnostic posé au préalable, en fonction du potentiel de l'enfant et de ses

difficultés, qui permettra de construire la fiche de travail.

Une fois que ce travail de motricité individuelle aura été réalisé, l'enfant pourra alors se

confronter aux autres et nous pourrons ainsi l'intégrer dans un travail de groupe.

Il est important d'intégrer l'enfant dans un petit groupe (3 ou 4 personnes), car passer

d'un travail individuel à un travail collectif présente beaucoup de difficultés pour un

enfant TED, comme nous avons pu l'évoquer précédemment.

Par exemple, toujours en basket-ball, expliquer à l'aide d'un schéma au tableau ou sur

une feuille l'endroit où devra se positionner l'élève en situation de handicap dans une

situation en 3 contre 2 :

il y a 2 attaquants qui partent avec le ballon, pour essayer d'aller marquer un panier.

Le dernier attaquant (élève en situation de handicap) se trouve à côté du panier. C'est lui

qui est chargé de tirer. C'est un joueur fixe.

Sur le terrain 2 défenseurs vont les empêcher d'aller marquer ce panier, mais n'auront

pas le droit de s'approcher trop près de l'élève en situation de handicap (une zone de

proximité leur sera interdite).

Il sera ainsi possible de donner les informations de façon imagées, pour que l'élève

26

visualise le travail à réaliser.



Cela peut être un montage photo, ou un montage à l'aide de pictogrammes (type

Makaton18), petites images que l'on colle sur une feuille ou tableau.

Voici par exemple, la feuille qui pourrait être donnée à Jean:

Consigne : quand Jean a le ballon, essayer de mettre ce ballon dans le panier.

L'objectif pour l'élève en situation de handicap sera donc de mettre tout en œuvre pour

optimiser son tir (avoir toujours un regard sur le ballon pour pouvoir le réceptionner

quand le partenaire lui fera la passe, s'orienter face au panier pour tirer, essayer

d'enchaîner l'action de s'orienter et l'action de tirer, pousser sur ses jambes et finir

l'action corps tendu....).

Cela fait déjà beaucoup de paramètres à prendre en ligne de compte, ce qui ne sera pas

aisé pour l'élève concerné, mais nous pouvons dire qu'il aura ainsi participé à une

activité collective.

C° Une adaptation des règles

Comme cela a été évoqué précédemment, il est fondamental d'adapter les règles du jeu

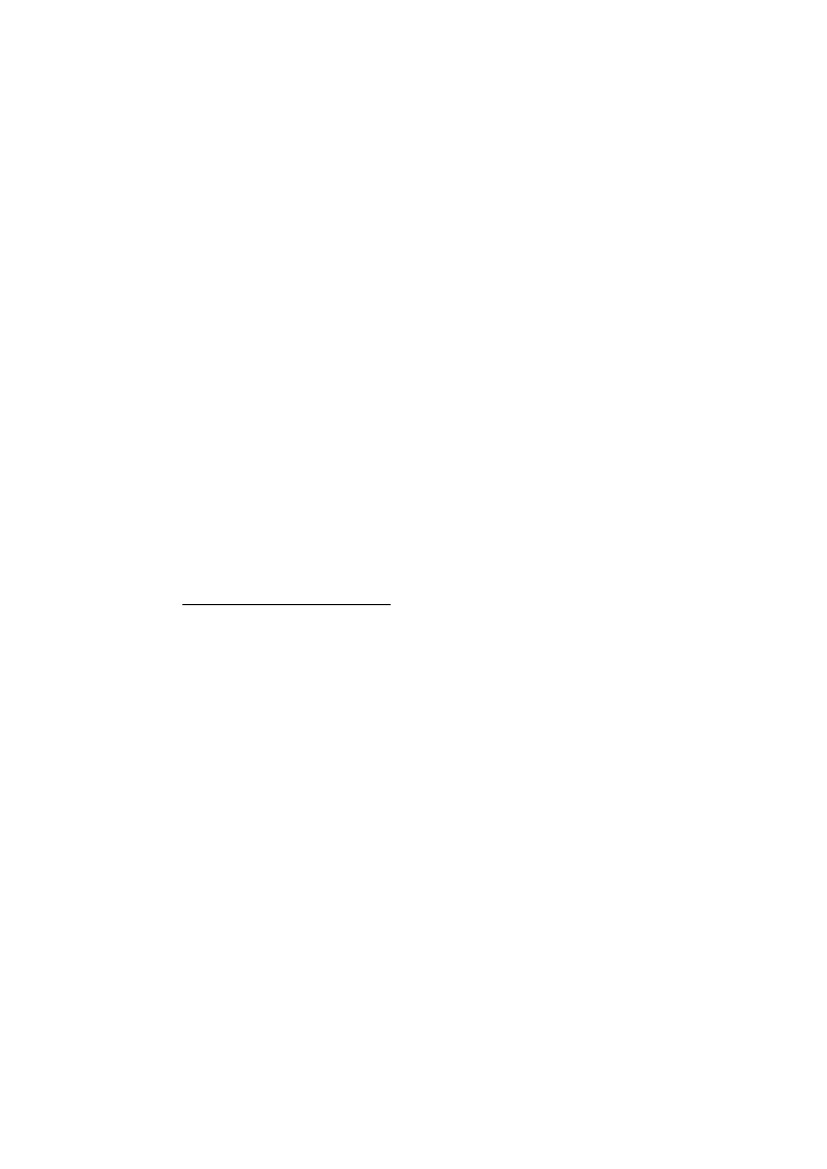
18

Makaton : c'est un programme d'aide à la communication et au langage constitué d'un vocabulaire

fonctionnel utilisé avec la parole, les signes et/ou les pictogrammes.

27

pour les personnes en situation de handicap.



Il faudra donc mettre en place des situations d'apprentissage et d'évaluations adaptées en

tenant compte des capacités individuelles de l'élève.

Par exemple, l'élève sera autorisé à courir avec le ballon dans les mains (alors que cela

n'est pas autorisé en basket-ball), les autres élèves devront l'appeler quand ils lui

lanceront le ballon pour l'avertir et qu'il se prépare, un panier marqué par cet élève

comptera double...

Les autres élèves du groupe devront donc intégrer ces règles et les appliquer pour

permettre à l'enfant handicapé d'évoluer avec eux dans les meilleures conditions

possibles.

Il faudra également limiter les consignes pour ne pas perturber l'élève.

Plus le nombre d'informations est élevé, plus l'élève risque de se perdre dans toutes ces

informations.

Un élève atteint de la maladie de l' X fragile a une mémoire à court terme très faible,

c'est pourquoi il faut sans cesse répéter les consignes, afin que l'enfant les intègre. Plus

ce nombre de consignes sera restreint meilleur sera l'apprentissage.

D° Le choix de l'activité collective

Ce choix est important dans la mesure où toutes les activités collectives ne requièrent

pas toutes les mêmes choses et ne poseront donc pas les mêmes problèmes à l'enfant

TED.

Ainsi, comme nous avons pu le voir auparavant, le choix du basket-ball comme support,

suppose un travail de groupe, où les contacts physiques sont peu présents, mais où la

motricité est assez spécifique (courir avec le ballon dans les mains, recevoir une passe,

faire une passe correcte à un camarade, tirer au panier...).

Changeons maintenant d'activité et intéressons-nous à l'acrogym.

Là aussi, l'objectif est de travailler en groupe, mais les enjeux sont différents. Le but est

de construire des pyramides humaines par groupes.

Dans cette activité collective, la motricité requise peut être toute simple (monter debout

sur le dos de quelqu'un qui est à quatre pattes, par exemple) ou très complexe (réaliser

un appui tendu renversé (ATR) au sol en étant tenu par une autre personne, par

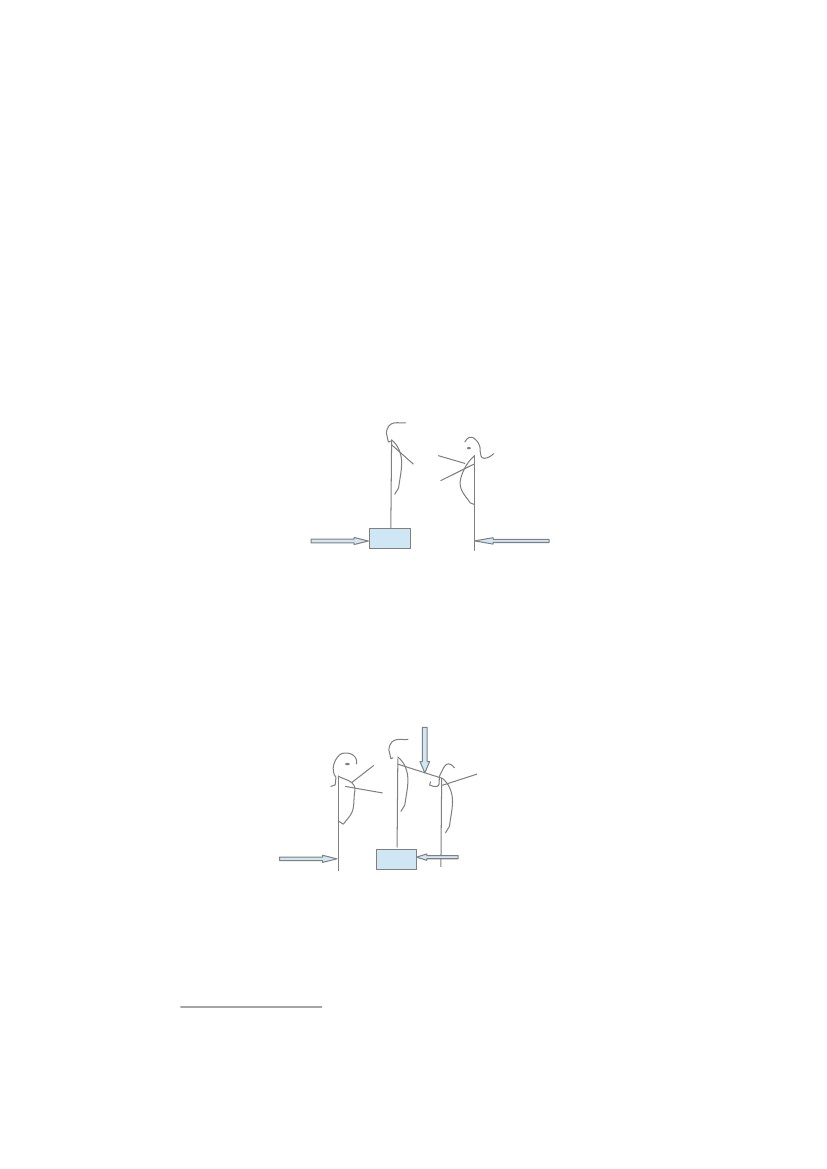
exemple). Chaque enfant doit être en mesure d'avoir un rôle en fonction de ses capacités

motrices.

Pour un enfant TED, la difficulté résidera surtout au niveau des contacts physiques, car

28

c'est une activité présentant des risques et où le rôle du pareur (aide) est essentiel.



L'enfant est donc obligatoirement en contact physique avec les autres, qu'il soit porteur

(celui qui porte dans la pyramide), voltigeur (celui qui est porté dans la pyramide), ou

pareur (celui qui aide et qui gère la sécurité).

Nous pourrons dans un premier temps aider l'enfant TED en l'autorisant par exemple à

monter sur un support tel qu'un contre-haut en mousse (au lieu de monter sur quelqu'un

afin de limiter les contacts physiques). Il s'agira donc pour le pareur de l'aider à monter

en lui tenant les mains et ensuite de l'aider à descendre. C'est une première approche de

l'activité, le contact n'est pas uniquement physique, mais aussi matériel. Le pareur peut

dans un premier temps être l' AVS en qui l'enfant a confiance, ce qui le rassurera, et petit

à petit remplacer l' AVS par un élève du groupe.

.

Contre-haut en mousse

Pareur

Petit à petit, nous ferons évoluer la situation, afin que cela se rapproche le plus possible

de l'activité de référence. L'enfant TED pourra par exemple poser ses mains sur les

épaules de quelqu'un qui est debout.

Mains de l'enfant TED posées sur les épaules

de l'élève

.

.

Pareur

Contre-haut en mousse

Puis ensuite nous pourrons à nouveau ajouter une troisième personne dans la pyramide

qui fera autre chose, et ainsi de suite.

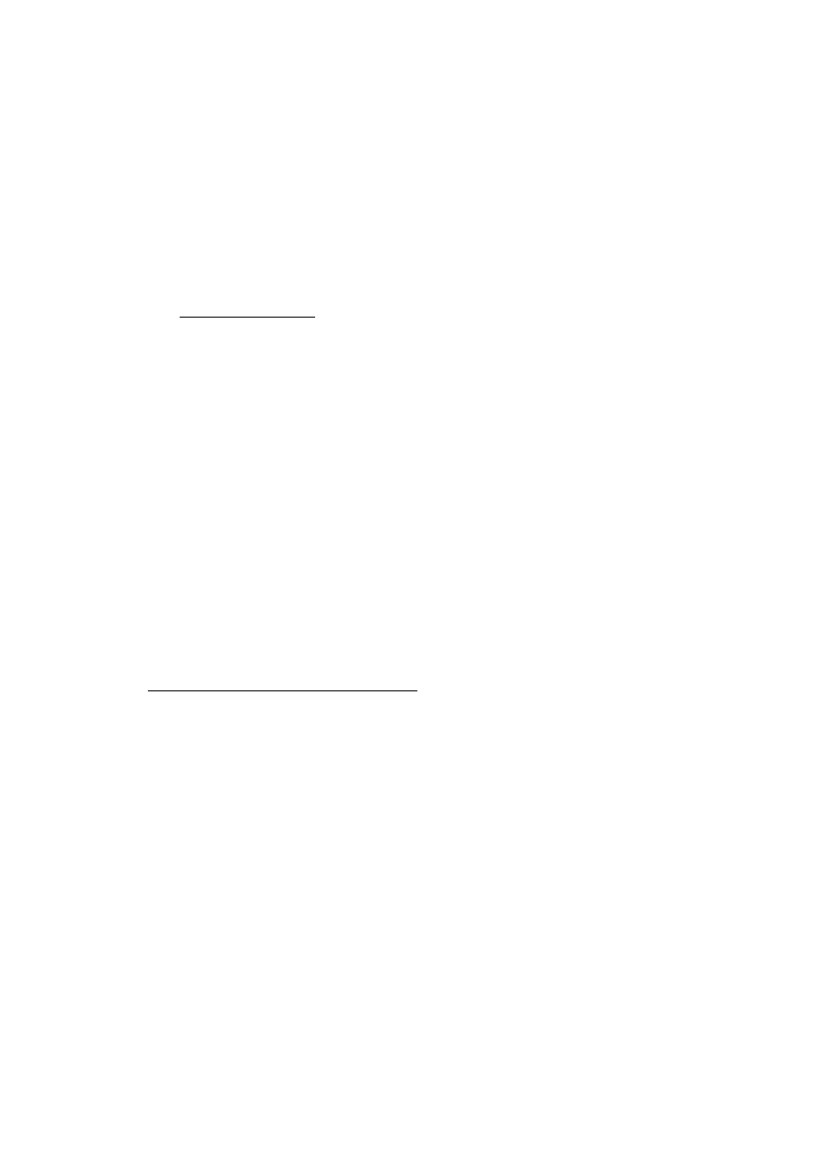
E° Une certaine stabilité

La stabilité, c'est un repère pour l'élève en situation de handicap.

L'élève sera donc inclus toujours dans la même classe pour que des relations (si nous

29

pouvons parler de relations) ou des liens, puissent éventuellement se créer avec les



autres élèves.

Ainsi, au cours de l'activité basket-ball l'enseignant veillera à le faire travailler souvent

avec les mêmes élèves pour que la confiance s'installe. De même, il installera des

rituels, comme évoqué précédemment, à savoir un échauffement similaire à chaque fois,

des situations semblables, afin que l'élève sache ce qu'il a à faire et ne soit pas perturbé.

F° Le respect de l'élève

Il est important de respecter l'élève, quel qu'il soit.

Ce respect passe par l'écoute de cet élève et par son comportement.

C'est l'élève qui nous permettra à nous enseignants, de savoir si le travail proposé lui

correspond. Il faut être à l'écoute de l'élève. Si l'élève semble fatigué (ce qui est souvent

le cas pour des enfants qui ne sont pas habitués à l'effort physique), il faudra alors

alléger éventuellement le travail proposé, et lui permettre de faire des pauses s'il en

ressent le besoin, il faudra aussi accepter que l'élève puisse parfois se mettre à l'écart et

rester en retrait quand une situation le dérange. Il ne s'agit pas de faire de l'acharnement

pédagogique.

Par exemple, Jean va souvent à la fenêtre, c'est aussi pour lui une fuite du travail

demandé.

2) Premier bilan des actions mises en place

Dans un premier temps, l'inclusion va permettre à l'élève d'être avec des enfants qui ne

sont pas en situation de handicap et d'évoluer avec eux.

Sur le plan relationnel, l'enfant va essayer d'entrer en contact avec les autres, et ces

derniers vont l'aider à progresser, vont le stimuler. Nous savons pertinemment qu'il est

plus facile de progresser, en termes d'apprentissage, au contact de personnes qui

maîtrisent davantage de choses que nous.

Cela donne à l'enfant en situation de handicap, la possibilité et la chance de réussir

comme n'importe quel autre enfant, même si nous savons qu'il aura plus de difficultés

qu'un autre, en raison de son handicap, quel qu'il soit.

L'enfant est ainsi moins stigmatisé, il va au collège comme les autres élèves, il

appartient à un dispositif, qui lui même est intégré dans son établissement de secteur.

Jean a passé quatre ans dans notre établissement, et il vrai qu'au fil de ces quatre années,

nous avons pu observer les changements dans son comportement, vis à vis des

30

enseignants notamment. La première année, il avait un regard fuyant. Au terme des

quatre années, il était capable de soutenir un peu le regard avec des enseignants qu'il

avait l'habitude de croiser dans les couloirs, il disait bonjour de manière plutôt audible.

De même, sa posture dans l'établissement a évolué. La première année, il se tenait en

bas de l'escalier central à la récréation, souvent sur les premières marches de cet

escalier, pressé de monter en classe à la sonnerie et d'être le premier dans l'escalier afin

de ne pas être mélangé aux autres.

Au fur et à mesure des années, il a pris de la distance par rapport à cet escalier, comme

s'il le fait de se mêler aux autres le dérangeait moins.

Dans un second temps, l'inclusion permet à l'enfant de gagner en autonomie. Certes son

AVS est quasiment tout le temps avec lui, mais il doit apprendre à s'orienter dans

l'établissement pour trouver la salle de classe dans laquelle il est inclus, il doit se plier

aux mêmes règles de fonctionnement que les autres élèves : par exemple installer du

matériel en EPS, monter en classe à la sonnerie, respecter le règlement intérieur du

collège inscrit dans le carnet de liaison.

Dans un troisième temps, l'inclusion aide l'enfant à progresser dans les apprentissages,

car il suit les mêmes cours que les autres élèves (avec des adaptations bien entendu).

On parlera probablement dans un premier temps de semi-inclusion dans le sens où

l'élève devra se créer de nouveaux repères : la nouvelle salle de classe (différente de

celle du dispositif), les élèves de la classe dans laquelle il sera inclus, l'enseignant, et les

enseignements prodigués.

Mais petit à petit, on pourra parler de réelle inclusion à partir du moment où l'enfant

pourra réaliser les mêmes choses que ses camarades, avec, certes, des adaptations, mais

où l'objectif de travail sera identique.

Il en sera de même quand l'enfant pourra communiquer plus aisément avec les autres et

ainsi participer à des activités de groupes qui nécessitent obligatoirement des échanges,

qu'ils soient verbaux ou physiques.

L'enseignant, comme nous avons pu le montrer précédemment, doit définir des objectifs

précis pour cet élève et tout mettre en œuvre pour que ce dernier y parvienne

(adaptations et individualisation du travail avec des fiches personnalisées, des

concertations avec le professeur coordonnateur du dispositif et/ou l' AVS...).

31

L'inclusion est selon moi nécessaire à l'élève en situation de handicap, ainsi qu'aux



autres élèves de la classe, ceci pour diverses raisons. Même si les effets constatés

peuvent parfois être minimes et n'apparaître qu'au bout d'un certain temps, cela ne peut

être que bénéfique.

Pour qu'elle soit vraiment utile, il me semble important qu'elle soit effective dès l'école

primaire, dans la mesure du possible.

Ainsi, un élève qui est en classe d'inclusion scolaire (CLIS) en primaire devrait pouvoir

très rapidement intégrer un cours « classique » avec un autre enseignant. Si tel est le cas,

il aura par conséquent déjà pris l'habitude d'évoluer au contact d'autres enfants qui ne

présentent pas de handicap, et ainsi, l'inclusion en collège se passera d'autant plus

aisément.

Mais toutes les démarches de la part de l'enseignant pour qu'une inclusion soit efficace

sont difficiles à mettre en place et les résultats escomptés pour l'enseignant d'une part et

l'élève à besoins particuliers d'autre part, ne surviennent qu'après de multiples heures de

travail et de répétitions, ce qui pourrait, peut-être, en décourager certains.

Je pense que l' EPS est une discipline privilégiée lorsque l'on parle d'inclusion, dans le

sens où l'enfant est en mouvement, il est obligé de plus ou moins se mélanger aux

autres. La difficulté réside dans le relationnel mais c'est cette difficulté qui va permettre

à l'enfant de progresser. C'est lors de la confrontation à un problème que l'on est capable

d'apprendre et d'évoluer.

Le premier objectif à atteindre sera un travail gestuel.

L'élève devra apprendre et développer une motricité spécifique, et les élèves de la classe

l'aideront dans ce travail. Ils pourront par la suite l'intégrer plus facilement dans des

travaux de groupe (une fois que la confiance aura été instaurée, et que l'élève maîtrisera

un minimum la gestuelle adaptée à l'activité pratiquée).

Pour terminer, je citerais Boris CYRULNIK19 lorsqu'il parle de « plasticité neuronale ».

Nos neurones sont en perpétuel renouvellement, ils meurent pendant que d'autres

naissent. Nous nous apercevons qu'il est possible de « réveiller » certaines zones du

cerveau qui étaient « endormies » depuis un petit moment (car peu ou jamais sollicitées)

et qu'à partir de ce moment là, les neurones vont se multiplier.

19

CYRULNIK Boris, BUSTANY Pierre, OUGHOURLIAN Jean-Michel, ANDRE Christophe,

JANSSEN Thierry, VAN EERSEL Patrice. Votre cerveau n'a pas fini de vous étonner, ed. Albin Michel, 2012.

32

Un enfant comme Jean, a besoin de cette stimulation et qu'on le sollicite de diverses

manières. Ainsi sur le plan moteur, il progressera si on l'incite à faire telle ou telle

chose, de nouvelles zones dans son cerveau seront alors activées.

Il en est de même pour le pôle relationnel qui l'aidera vraiment à participer à des

activités de groupe.

J'ai l'intention de mettre à profit cette expérience dès cette nouvelle rentrée scolaire,

puisque mon chef d’établissement m’a proposé de prendre le dispositif ULIS en charge

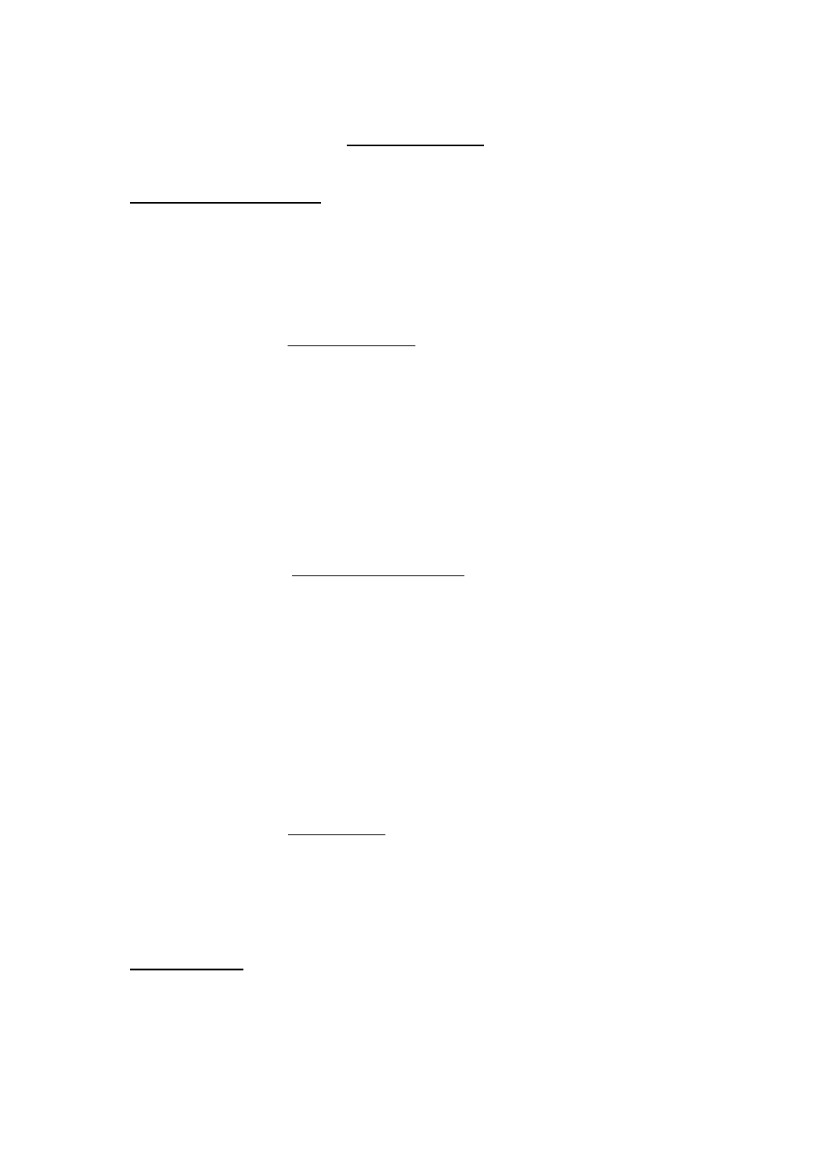
en EPS à raison d’une heure par semaine.

Je pourrai ainsi me rendre compte plus aisément de l'utilité, voire de la nécessité, de la

mise en place d'une individualisation du travail proposé.

33

BIBLIOGRAPHIE



Ouvrages et sites internet :

- ANZIEU Didier. La dynamique des groupes restreints, 1979, s'appuie sur les travaux de

LEWIN Kurt.

- AUSSILLOUX Charles et BAGHDADLI Amaria, médecins de l'université de Rouen

(consulté le 17 mai 2013).

Disponible à l'adresse : www.univ-rouen.fr

- CYRULNIK Boris, BUSTANY Pierre, OUGHOURLIAN Jean-Michel, ANDRE

Christophe, JANSSEN Thierry, VAN EERSEL Patrice. Votre cerveau n'a pas fini de vous

étonner, ed. Albin Michel, 2012.

- DE LUCIA Anna. Former et accueillir les élèves en situation de handicap, Recherche et

formation N°61,INRP, 2009.

- FLORI Elisabeth, DORAY Bérénice, et CARELLE Nadège, de la faculté de médecine de

Strasbourg, 2005/ 2006 (consulté le 17 mai 2013).

Disponible à l'adresse : www-ulpmed.u-strasbg.fr

- HECHT Frédéric, pédiatre et généticien, 1970.

- LEGRAND Louis. La différenciation pédagogique, Paris :ed. du Scarabée, 1986.

- LUBS Herbert, généticien. Article paru dans le Journal of the american chemical society,

1969.

- PERRAUDEAU Michel. Adaptation et scolarisation des élèves handicapés, ed. Nathan,

2008.

- PHILIP Christine. Journée autisme au CREPS de Reims, site INS HEA, 2012

(consulté le 16 juillet 2013).

Disponible à l'adresse : www.inshea.fr

- PURDON MARTIN James, médecin et BELL Julia, généticienne. Article paru dans le

Journal of neurology, neurosurgery and psychiatry, 1943.

Textes officiels :

- Bulletin Officiel N°9 du 1er mars 2001 sur la Scolarisation des élèves handicapés

dans

les

établissements

du

second

degré

et

développement

des

unités

pédagogiquesd'intégration (UPI).

34

- Circulaire du 18 juin 2010 sur les ULIS.

- Bulletin Officiel N°28 du 15 juillet 2010 sur la Scolarisation des élèves handicapés.

- Bulletin Officiel N°27 du 8 juillet 2010 sur le LPC.

- Loi N°2005-102 du 11 février 2005 Pour l'égalité des droits et des chances, la

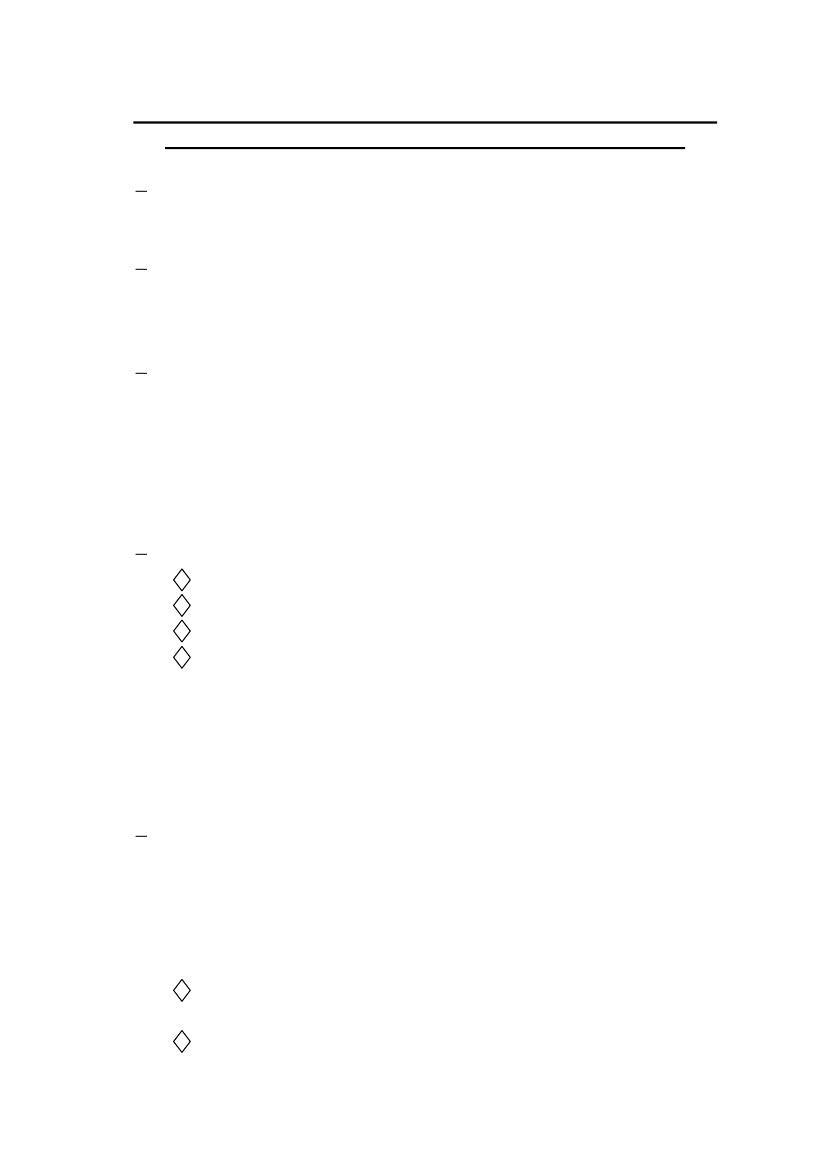
participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

- Bulletin Officiel spécial N°6 du 28 août 2008, concernant Les programmes des

collèges.

35

Questionnaire pour les enseignants du collège Aristide Briand



ayant inclus Pierre Louis depuis son arrivée au collège.

Quelle est la discipline enseignée ?

….................................................................

Combien d’heures par semaine avez ou aviez-vous Pierre Louis

en inclusion?

….................................................................

En aviez-vous informé la classe au préalable ?

Si oui, de quelle manière ?

….............................................................................................................

.................................................................................................................

.................................................................................................................

.................................................................................................................

Etait-il accompagné ?

oui tout le temps par son AVSi

parfois par son AVSI

parfois par l’AVSco

jamais

Pourquoi?

….............................................................................................................

.................................................................................................................

.................................................................................................................

.................................................................................................................

Quelle était sa place au sein de la classe ?

….............................................................................................................

.................................................................................................................

III)Comment se passait son inclusion dans la classe en terme

« relationnels » avec les autres ?

il essayait parfois de communiquer avec les autres élèves

ou l’enseignant

il se mettait volontiers avec les autres élèves mais ne

36

communiquait pas



il restait dans son coin ne communiquait pas avec les autres

élèves

IV)Comment les autres élèves se comportaient-ils face à cette

inclusion ?

les élèves essayaient de communiquer avec lui et de l’aider

les élèves étaient plutôt indifférents

V) Pierre Louis a-t-il participé à des activités collectives, de

groupes (même duelles) ?

oui parfois

oui tout le temps

non jamais

Et pourquoi ?

….............................................................................................................

.................................................................................................................

.................................................................................................................

.................................................................................................................

VI)L’avez-vous considéré en situation de réussite ?

A partir de quels critères ?

Pourquoi ?

….............................................................................................................

.................................................................................................................

.................................................................................................................

.................................................................................................................

.................................................................................................................

.................................................................................................................

.................................................................................................................

.................................................................................................................

10) L’avez-vous considéré en situation d’échec ?

A partir de quels critères ?

Pourquoi ?

….............................................................................................................

.................................................................................................................

.................................................................................................................

37

.................................................................................................................

.................................................................................................................

.................................................................................................................

.................................................................................................................

.................................................................................................................

11) Quel était le rôle de l’AVS (si elle était présente) ?

….............................................................................................................

.................................................................................................................

.................................................................................................................

.................................................................................................................

.................................................................................................................

.................................................................................................................

12) Quel partenariat de l’AVS avec vous enseigant ?

….............................................................................................................

.................................................................................................................

.................................................................................................................

.................................................................................................................

.................................................................................................................

.................................................................................................................

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

Vos réponses me seront importantes et utiles dans la réalisation de

mon mémoire pour le 2CA-SH.

Patricia VERMILLARD.

38

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tous les formateurs de cette année qui m'ont permis de

me sensibiliser davantage à la scolarisation des élèves en situation de

handicap, et plus particulièrement Patrice BOURDON et Guylaine CADO-

GERARD, nos interlocuteurs privilégiés.

Merci Guylaine de m'avoir suivie tout au long de la rédaction de ce

mémoire et de m'avoir aidée à le réaliser.

Je remercie également tous les collègues inscrits à la formation avec qui j'ai

pu échanger sur divers sujets.

CA-SH option D

Session 2013

39

40