



Extrait du EPS Académie de Lyon

<http://pedago2.ac-lyon.fr/enseigne/eps/spip.php?article266>

De l'escalade avec des élèves d'UPI

- Ressources - CP 2 - Escalade -

Date de mise en ligne : dimanche 15 avril 2007

EPS Académie de Lyon

Mémoire de Marie Cros-Perriand sur l'intégration des élèves d'Unité Pédagogique d'Intégration dans un cours d'EPS autour de l'activité escalade.

INTRODUCTION : INTEGRER ? OUI, MAIS…

Un an après ma mutation dans un collège de la banlieue lyonnaise dans lequel je suis professeur d'Education Physique et Sportive (EPS), une Unité Pédagogique d'Intégration (UPI) y a été ouverte. A l'instar des élèves de cette UPI que j'intègre aujourd'hui dans les classes où j'enseigne, mon parcours d'enseignante a fait passer du milieu spécialisé vers le milieu « ordinaire ». Il est donc apparu tout à fait logique, voire nécessaire, de participer à l'accueil de ces élèves au sein des classes qui étaient confiées, lorsqu'on me l'a demandé.

J'ai effectivement enseigné dans le milieu spécialisé en tant que professeur d'EPS titulaire d'une maîtrise en Activités Physiques Adaptées (APA), avant de rejoindre l'Education Nationale. Et, consciente de la différence de la situation d'enseignement face à ces élèves par rapport à ceux précédemment rencontrés, et de la nécessité de remettre à jour mes connaissances (notamment suite au grand chamboulement de la nouvelle loi de février 2005), j'ai décidé d'entreprendre cette formation du 2CA-SH.

L'UPI du collège est de type 1, c'est-à-dire que les 9 élèves qui la composent présentent des troubles importants des fonctions cognitives. Six d'entre eux sont également pris en charge dans un Institut Médico-Educatif proche, en partenariat avec le collège.

Ces élèves sont intégrés, grâce à la persévérance de l'enseignante coordinatrice et à la présence d'une Aide à la Vie Scolaire (AVS), dans différentes classes et différentes activités (Arts plastiques, Technologie, Science et vie de la terre, Anglais, Français et EPS), selon leurs capacités, leurs désirs, les possibilités d'emploi du temps et…la motivation des enseignants du collège.

Pour ma part, mon vécu antérieur d'enseignante en établissement spécialisé me donnait le sentiment d'être un peu en territoire « connu », avec un a priori très positif sur les vertus et le déroulement de ces intégrations. Restait l'appréhension inhérente à toute expérience nouvelle, surtout lorsqu'il s'agit de rencontre humaine. J'ai donc accueilli sur plusieurs cycles, dans différentes classes, 5 élèves de l'UPI.

De plus, depuis cette année, j'encadre également une séance hebdomadaire d'1 heure d'EPS pour la « classe » UPI dans le but de permettre à tous les élèves de rencontrer une des spécificités du collège : une discipline/un enseignant et surtout, à la demande de l'enseignante coordinatrice, d'être placés face aux exigences de travail, d'attention, d'écoute que rencontrent les autres collégiens. Ceci me permet d'avoir un autre regard sur les élèves qui viennent par la suite en intégration dans mes cours.

Puis une autre interrogation s'est très rapidement posée : ne voulant pas être taxée d'angélisme ou de compassion, il ne s'agissait pas que la scolarisation de ces élèves dans mes cours passe pour une simple bienveillance socialisatrice. Cet état de fait n'étant souhaitable pour personne : ni pour les élèves que l'on leurrerait, ni pour la matière : « en EPS, c'est facile d'intégrer », avec le sous-entendu dangereusement tentant de l'absence d'exigences, d'apprentissages ou de travail en cours d'EPS. Or, le rôle que joue l'EPS dans la construction de la personnalité et l'accès aux savoirs d'un enfant, en particulier d'un enfant handicapé n'est plus à prouver. D'abord parce qu'elle répond aux besoins moteurs, mais aussi parce qu'elle répond aux besoins cognitifs et socio-affectifs. Les bénéfices d'une E.P.S. bien pensée se retrouveront, au moins en partie, dans d'autres disciplines. Réfléchir à son action au cours d'un jeu,

apprendre des concepts relatifs à l'espace et au temps, verbaliser telle activité ne peuvent qu'enrichir la construction des autres apprentissages.

Cependant le fait d'intégrer n'a rien de miraculeux : c'est la condition nécessaire mais pas suffisante. Il ne s'agit pas pour ces adolescents « être là », en espérant que le côtoiement d'élèves « ordinaires » suffira à les faire s'épanouir... Certes, ce pas là est déjà énorme, bénéfique, facteur de progrès mais il s'agit d'avoir de réelles exigences pour ces jeunes dans ce que l'on veut leur apporter et dans ce que l'on attend d'eux. Nous nous devons d'avoir des objectifs d'apprentissages et de réussites : « il est en effet important que les élèves puissent s'identifier réciproquement comme étant au travail et dans une situation qui poursuit des objectifs d'apprentissage : c'est par cette médiation que la socialisation pourra se faire. »

C'est à ce point de mes réflexions que le problème crucial de l'évaluation s'est posé. Cette question, j'y avais bien sûr déjà été confrontée dans le milieu spécialisé mais elle se pose ici avec une toute autre acuité du fait même de la situation de ces élèves : si nous leur devons l'enseignement, l'apport de savoirs, de savoir-faire, de savoirs être, au même titre que les autres, qu'en est-il de l'évaluation de l'assimilation de ses apports ?

Comment faire pour que cette évaluation, menée au sein de la classe, soit à la fois exigeante, mais ne soit pas un leurre, une survalorisation.

Comment faire pour qu'elle soit pertinente, significative du niveau de pratique, de progression et de connaissance de l'élève sans que celle-ci ne les renvoie à un échec par rapport aux autres élèves de la classe.

Mais aussi que cette évaluation est un sens pour eux : savoir ce que l'on note, pourquoi, et bien sûr comment faire pour avoir le meilleur résultat possible. Que je n'ai jamais à répondre à la question « Madame, j'ai réussi ? » puisque l'élève devrait avoir en main les outils pour y répondre seul.

A partir de ce constat, mon problème était donc de trouver les conditions nécessaires et les actions à mettre en œuvre pour rendre une évaluation signifiante à des élèves de l'UPI que j'accueille dans une autre classe du collège. Cette question n'est bien sûr pas spécifique au contexte de l'intégration scolaire, mais elle me paraît particulièrement importante ici car éthiquement chargée et intéressante pour les répercussions qu'elle pourrait avoir sur l'ensemble de ma pratique professionnelle.

Le travail que je présente ici tente d'apporter des solutions à ce questionnement dans une activité donnée, l'escalade. Le choix de cette activité plutôt qu'une autre ne relève pas de hautes réflexions sur l'adéquation entre la problématique de l'activité et le profil des élèves : il s'avère que, en fonction des différents emplois du temps, de la programmation des cycles EPS et de la planification du mémoire, c'était le seul cycle qui concordait... Il s'agit donc d'un cycle de 7 séances (au lieu des 10 prévues) d'une classe de 4ème dans laquelle sont accueillies deux jeunes filles scolarisées dans l'UPI du collège : Hélène et Myriam.

Dans une première partie sur l'évaluation, en m'appuyant sur les nombreux travaux qui existent dans ce domaine, je définirai les contextes pratique et théorique dans lequel j'ai effectué ce travail.

La deuxième partie présentera l'escalade et ce que j'entends par une évaluation signifiante dans cette activité au regard de mes hypothèses, ainsi que les outils qui en découlent. Nous y verrons que la motivation de nos deux élèves pour cette pratique n'est peut être pas si anodine au regard de ce qu'elle met en jeu.

Enfin, la dernière partie retracera les différentes séances du cycle et la mise en œuvre des situations de travail et d'évaluation, en corrélation avec l'observation de la pratique de Myriam et Hélène.

I - EVALUER : QUI, POURQUOI, COMMENT ?

I.1 – Qui : Hélène, Myriam et les autres :

Hélène et Myriam présentent un profil scolaire semblable : elles sont âgées de 15 ans, toutes deux arrivées dès l'ouverture de l'UPI, il y a deux ans, elles ont connu le même parcours de la CLIS vers l'IME puis de l'IME vers l'UPI. Leurs troubles cognitifs relèvent du « retard global » (comme il est mentionné dans leurs dossiers) et leur niveau scolaire se situe au niveau du cycle II (milieu pour Myriam et fin pour Hélène). Elles présentent donc un décalage important par rapport à la norme scolaire et comme la plupart des élèves scolarisés dans les UPI de type 1, elles présentent : « des déficits intellectuels, langagiers, pulsionnels, émotionnels, et psychomoteurs. »

Myriam est une jeune fille discrète, calme et posée. Elle est très attentive, observatrice et me parle peu (mais elle peut prendre plus facilement la parole avec les autres élèves). Elle présente beaucoup de bonne volonté. Un sourire timide mais constant rend difficile l'appréciation de ses émotions réelles. Elle est au collège 6 demi-journées par semaine. En plus de l'EPS, elle suit également des cours de soutien de Français 6  me, un atelier Arts plastiques et des cours de SVT.

Hélène était très en demande de pratiquer l'activité escalade, depuis un an déjà. Elle semble très motivée par ces cours avec cette classe de 4  me avec qui les deux jeunes filles ont déjà partagé un cycle d'Acrosport (activité gymnique acrobatique et artistique de coopération). Pendant ces séances, Hélène s'est toujours montr  e maître de ses émotions, écoute et désireuse de bien faire. Ce qui est loin d'être le cas lors des séances EPS en regroupement classe UPI où elle peut être opposante et refuser tout travail. Hélène est au collège 4 demi-journées par semaine et participe à des cours d'arts plastiques, de SVT et de Technologie).

Ces deux jeunes filles ne portent pas de stigmate de leur handicap mais on peut relever tout de même que les gestes sont lents, peu amples. Il y a peu de dynamisme et de tonus dans leurs déplacements ou leurs attitudes. Myriam me dit avoir déjà fait de l'escalade dans son ancienne   cole et Hélène a déjà participé à deux séances en fin d'année scolaire précédente. Elles ont toutes deux exprimé clairement à leur enseignante l'envie de pratiquer cette activité.

La classe de 4  me qui a suivi ce cycle avec Hélène et Myriam comporte 24 élèves. C'est une classe plutôt calme, malgré deux ou trois éléments un peu agités, les rapports entre élèves et avec moi-même sont agréables. Il est important de noter que ceci est une des raisons qui ont fait que l'intégration était possible dans cette classe. La mixité y est équilibrée (13 filles, 11 garçons). Le niveau est très hétérogène en EPS ainsi que dans les autres matières. Hélène et Myriam ont donc déjà partagé un cycle de 9 séances avec cette classe en Acrosport. L'intégration s'est faite sans aucune difficulté de part et d'autre, avec la présence de l'AVS pendant les 5 premières séances, qui leur a apporté l'étayage nécessaire à une bonne mise en activité et au travail en groupe. Comme nous le verrons dans la troisième partie, la présence d'élèves en grande difficulté dans cette classe sera un des éléments intéressants de l'intégration de Myriam et Hélène.

Je tiens à souligner ici que ce cycle n'aurait pu avoir lieu sans la présence de l'AVS. Son rôle a été essentiel, au niveau de la sécurité bien sûr (26 élèves grands débutants cela peut comporter certains risques), mais au niveau pédagogique surtout car par sa présence, elle a permis un plus grand temps de pratique aux deux élèves de l'UPI ; Elle m'a permis de me décharger d'un grand nombre de répétitions des consignes qui auraient été nécessaires sinon. Les élèves étaient ainsi constamment remis face à l'objectif à atteindre. De par son lien privilégié et sa connaissance plus fine de Hélène et de Myriam, elle a également pu les rassurer, les motiver et les stimuler.

Ceci a également permis qu'il existe un lien entre les séances pendant toute la semaine (pour s'entraîner à faire un ud de huit, expliquer aux autres élèves de la classe ce qu'elles ont fait en EPS, etc.).

Enfin, cette présence a été également très bénéfique pour d'autres élèves de la classe de 4ème qui ont pu bénéficier du « rythme UPI ».

C'est donc en prenant en compte l'ensemble de ces éléments que je me devais de répondre à la question de l'évaluation.

I.2 – Evaluer : Pourquoi ?

« Evaluer, c'est recueillir des données sur les compétences et les potentiels des individus, dans le double objectif de leur en faire retour utilement et de procurer des informations indispensables à la collectivité environnante » .

Je pense que cette définition d'Howard Gardner englobe assez bien toute la complexité de l'acte d'évaluer, devenu indissociable de l'acte d'enseigner, attisant toutes les passions puisque selon Philippe PERRENOUD, « elle stigmatise l'ignorance des uns pour mieux célébrer l'excellence des autres » . Malgré cela, la demande d'évaluation est très forte. On a coutume de dire que la faute en revient à l'institution elle-même bien sûr, mais également aux parents et aux élèves « accros » à la note. Mais si les notes ont la peau si dure et que toutes les tentatives pour les déloger se révèlent souvent des échecs c'est bien parce que l'enseignant y trouve également son compte : dans ce que l'évaluation peut avoir de « rassurant » que ce soit la possibilité qu'elle offre de classer, ranger, catégoriser les élèves mais aussi de pouvoir exercer son autorité et d'avoir toujours le mot de la fin (quand la note devient sanction/récompense…).

Le projet d'établissement de mon collège s'intitule « favoriser la réussite de tous les élèves » . L'UPI s'inscrit dans cette volonté de réussite-égalité. Cependant, il s'agit de ne pas tomber dans la survalorisation des élèves. L'intention louable de vouloir que les élèves aient un sentiment de réussite ne peut qu'aboutir dans une impasse face au principe de réalité. Pour illustrer ceci, je pense à un problème que j'ai rencontré en Acrosport, avec l'intégration de ces deux mêmes élèves, Hélène et Myriam : au moment de la confection des groupes de travail, pour la troisième séance du cycle. Je me suis longuement interrogée pour savoir il fallait que j'intervienne pour favoriser l'intégration des deux jeunes filles dans des groupes de travail (j'avais peur qu'elles restent « sur le carreau » au moment où les autres se choisiraient). Je pouvais, par exemple valoriser au niveau de la note les groupes qui les accueilleraient (délicat à faire passer auprès des élèves…). Or je n'ai rien fait, tout d'abord parce que, contrairement à mon a priori, les groupes se sont constitués d'eux-mêmes, sans que j'ai à intervenir et sans « prime à l'intégration » : deux groupes ont spontanément proposés à Myriam et Hélène de les rejoindre. Et ensuite parce qu'il s'est avéré dès le début de cette activité que 2 ou 3 élèves de la classe étaient au moins autant en difficulté (au niveau motricité, coordination) que ces deux jeunes filles. Qu'est-ce qui aurait pu justifier alors justifier un « traitement de faveur ? », comment donner plus de valeur à leur travail sans tomber dans le caritatif ?

Pour autant, cette évaluation ne doit pas non plus venir alimenter un sentiment d'échec souvent déjà bien ancré chez les élèves qui sont sortis du cursus scolaire ordinaire et qui n'en sera que plus cuisant il est en grand décalage avec la réussite des autres élèves de la classe. Ceci nous est rappelé par les textes officiels : « Le désir de réussite et de connaissance de soi est à soutenir : l'élève est impliqué dans les procédures de compréhension de ses actions, notamment celles relatives à la connaissance des résultats et à leur évaluation. L'enseignant valorise les réussites et veille à rendre acceptables les échecs, comme une expérience nécessaire sur la voie du progrès. »

Il a donc fallu que je fasse le tour des différentes possibilités d'évaluer qui s'offraient à moi pour étudier quelles seraient les plus adaptées à cette situation d'intégration. Et les recherches en EPS offrent toutes un panel de manières de faire, non seulement parce que certaines activités s'y prêtent de fait comme le souligne Bernard DAVID : « dans le domaine des APSA, l'évaluation est une pratique récurrente liée à la

nature même des différents sports où on lutte contre le temps, la distance, l'adversaire, le groupe, le juge. » , mais surtout parce que la discipline EPS a choisi de mettre en avant ses techniques d'évaluations sophistiquées pour gagner ses galons de matière à part entière au sein de l'Education Nationale. L'évaluation est en effet une voie d'entrée vers la reconnaissance institutionnelle comme nous le rappelle Howard GARDNER « Ces tests [évaluation scolaire] doivent pouvoir être référés à des normes nationales afin d'assurer une comparabilité maximale. Les matières les plus importantes sont celles qui se prêtent le plus facilement à ces formes d'évaluation. Les disciplines qui sont le plus réfractaires aux tests formalisés, comme les disciplines artistiques, sont le moins valorisées dans l'école uniforme » . L'évaluation devrait donc être un levier de progression des élèves mais sans apporter découragement ou stigmatisation. La communication autour de l'évaluation est donc primordiale : savoir pourquoi on est noté, comment et ce que le résultat signifie. Il s'agirait donc de tendre vers un partage du pouvoir d'évaluer : que ce soit notre affaire commune avec les élèves et non pas l'exclusivité du professeur .

I.3 – Evaluer : Comment ?

Si institutionnellement, je me devais de fournir aux élèves une évaluation sommative externe, portant sur le décalage existant entre le résultat attendu et le résultat obtenu (attente des élèves, des parents, de l'établissement pour le brevet), ma démarche d'enseignante, pour être cohérente se devait donc d'aborder l'évaluation sous d'autres formes. Une évaluation interne, telle que l'entendent DE PESLOUAN & RIVALLAND : « Une évaluation de l'évolution par le maître ou l'élève lui-même (auto-évaluation) » , avec les effets dynamiques qu'elle entraîne : « évolution de attitudes, méthodes, stratégies, compétences transversales, langage. » La difficulté principale étant de mettre au point un système de notation compréhensible par tous et dans lequel tous les élèves pourraient se reconnaître à leur juste valeur sans risque de note trop dégradante au regard des efforts fournis. Il s'agissait ici pour moi de faire la différence entre égalité et équité, tel que l'expose PEZELIER P., MARION M. & coll. : « l'égalité c'est la même chose, la même loi, pour tous et chacun ; la mise en place des mêmes contenus, de la même démarche didactique, d'évaluation identique ; ne pas tenir compte des différences ; c'est reproduire et entretenir une inégalité de fait » alors qu'il me semble plus juste et pertinent de faire preuve d'équité, qui est « une conception de la justice qui sert à compléter, à corriger, à humaniser les règles ; l'équité c'est mettre chacun sur un pied d'égalité ; avant de l'évaluer. »

Je me suis donc tournée vers une évaluation de type formative, pour bénéficier de la fonction pédagogique que peut présenter l'évaluation. Car lorsque l'on évalue, on recueille des informations et « l'information recueillie intéresse simultanément l'élève et le maître. En effet, l'élève qui apprend a besoin de faire le point pour adapter son comportement. L'évaluation pédagogique permet qu'une prise de conscience par l'élève des objectifs à atteindre et des difficultés rencontrées peut faire émerger une démarche de progrès et d'autonomie » . C'est donc dans ce sens-là que je pense trouver une évaluation qui permettra de prendre en compte la grande hétérogénéité de niveaux que va forcément provoquer l'intégration d'Hélène et Myriam. Et pourquoi n'y aurait-il qu'une seule note pour une activité donnée ? Comment peut-elle être fidèlement représentative des différentes capacités de l'individu ?

J'ai donc élaboré des outils d'évaluation prenant en compte les difficultés des élèves que l'on me confiait et pour qu'ils soient signifiants et justes, je suis partie de 3 hypothèses d'éléments à prendre en compte dans les troubles cognitifs si je voulais atteindre mon but. Je pense en effet que ce qui peut rendre une évaluation incompréhensible et injuste ce sont :

- ∅ Les difficultés de mémorisation, l'instabilité des acquis. L'oubli d'une séance à l'autre, l'irrégularité défavorise forcément l'élève s'il est évalué de façon ponctuelle ou terminale.
- ∅ L'utilisation d'outils qui ne permettent qu'un seul type de réponse. Si l'élève n'est pas capable de restituer les savoirs de la manière dont le professeur attend, c'est qu'il ne sait pas.

« L'absence d'équité : tout le monde est évalué de la même manière, face aux mêmes difficultés. On attend un résultat de la part des élèves et on évalue le décalage qu'il y a entre cette attente et le résultat obtenu.

Dans la seconde partie, après un éclairage sur l'activité escalade, je me propose donc d'exposer dans ce mémoire les outils que j'ai mis en face de chacune de ces hypothèses pour tenter de proposer une évaluation adaptée et cohérente. Ces outils proposent trois types d'évaluation :

- Une évaluation formative « CONTROLE CONTINU » qui prend en compte le travail fait à chaque séance mais aussi la progression de l'élève sur l'ensemble du cycle, divisée en 2 modules de 10 points.

- Une évaluation de « MAITRISE » qui prend en compte les conduites sécuritaires sur l'ensemble du cycle, et le niveau de maîtrise des élèves, divisée en 4 modules de 5 points.

- Une évaluation « TERMINALE », de performance, en fin de cycle correspondant à une note sur 20 points.

II- L'ESCALADE AU COLLEGE ET LES TROUBLES COGNITIFS : HELENE ET MYRIAM VEULENT GRIMPER

II.1 – L'activité ESCALADE :

L'escalade fait partie du groupe des Activités Physiques de Pleine Nature (APPN) définies comme des actions dans un environnement physique avec incertitudes.

Généralement, faire de l'escalade, c'est se déplacer sur un plan naturel ou artificiel mais inconnu et insolite, plus ou moins vertical, déversant, voire surplombant, par ses propres moyens physiques, « en libre » (c'est-à-dire que le matériel utilisé ne sert qu'à la protection et pas à la progression). On peut différencier plusieurs façons de grimper : « en moulinette » : avec un point d'assurage pré-installé en haut de la voie) ou « en tête » : installation de la corde d'assurage se fait au fur et à mesure de la progression par le grimpeur lui-même qui la mousquetonne (grâce à des dégaines) à des ancrages fixes (ou posés par ses soins) dans le mur, sur voie connue ou « à vue » (que l'on monte pour la première fois). On peut la pratiquer en milieu naturel sur falaise ou bloc, ou bien sur des Structures Artificielles d'Escalade (SAE) qui présentent les différents avantages de la proximité, de l'accessibilité, de l'adaptabilité, mais qui ne devrait être normalement qu'une étape d'apprentissage dont le but serait la sortie en site naturel.

Pour pouvoir travailler dans de bonnes conditions et offrir aux élèves débutants quels qu'ils soient, un outil adapté, il est idéal de pouvoir travailler avec un plan incliné : une partie du mur d'escalade avec une déclivité positive pour aider à la progression des élèves en difficulté, en limitant le facteur « pesanteur ». Or au collège nous n'avons pas ce type de matériel. Nous tentons d'y pallier par l'équipement de voies faciles (grosses prises, forte densité) et des départs de voie assez fournis : pour pouvoir travailler sur des traversées (travail horizontal de type « bloc », sans assurage, avec interdiction de dépasser une hauteur matérialisée par un trait) qui demande un investissement affectif moindre. Mais cela reste un manque important.

Cette activité fait partie du projet EPS du collège depuis 4 ans, avec la construction d'une SAE. Elle programmée pour les classes de 4ème et de 3ème. Durant le cycle que je présente ici, les élèves évoluent en moulinette, au mieux sur corde molle. C'est-à-dire que l'assureur doit veiller à ne pas tendre la corde de façon à ce que le grimpeur ne bénéficie d'aucune aide, ceci étant vérifié grâce à la mise en place d'un « magique », témoin qui se défait à la moindre traction.

La compétence spécifique « grimper en tête et descendre en rappel en situation aménagée » fait partie des acquisitions prônées dans les documents d'accompagnement des programmes de 5ème et 4ème mais il ne fait partie de notre projet pédagogique que pour la classe de 3ème. En effet, au vu du nombre d'élèves et de l'hétérogénéité des classes, l'équipe EPS a considéré qu'elle ne pourrait pas garantir la totale sécurité de ses élèves en proposant à des adolescents de monter en tête dès le 1er cycle d'apprentissage, ou alors, au détriment de la pratique de tous les autres (puisque même dans nos classes de 3ème une minorité aborde cette étape).

Le matériel d'assurance que nous utilisons est un autobloquant de type « yoyo » : en cas de chute, la corde tendue se coince automatiquement dans un goulet arrêtant ainsi le défilement.

Enfin, les élèves évoluent sur des voies plutôt connues : la SAE du collège ne présentant que 12 voies (sur une hauteur d'environ 9 mètres), ils ont normalement essayé toutes les voies relevant de leur niveau avant la fin du cycle. Ce qui peut poser problème pour évaluer les véritables compétences d'un élève sur le choix d'un itinéraire par exemple, sur une voie qu'il connaît « par cœur ».

Enfin, comme je l'expose un peu plus loin lors de l'exposé de mes outils d'évaluation, les élèves peuvent grimper selon deux modes : « smarties » : grimper une voie en utilisant toutes les prises quelle que soit leur couleur ou « 1 couleur » : on ne doit prendre que les prises de la couleur annoncée.

Ce cycle de 4ème est pour la plupart des élèves une première rencontre avec l'activité, même si quelques-uns se souviennent l'avoir pratiquée en camp de plein air 6ème ou en centre aéré.

Pour reprendre les propos d'Hélène « grimper, c'est aller en haut », définition certes partielle mais qui prend parfaitement en compte les deux notions essentielles de l'activité : des habiletés motrices adaptées à un itinéraire choisi et construit. Voici donc les axes de travail que j'ai retenus pour la mise en place de ce cycle, présentés en parallèle avec les compétences propres au groupe d'activité APPN vers lesquelles il faut tendre (en italique).

- Pour les habiletés motrices, il va s'agir

D'une part de transporter son corps et pour cela :

• valoriser l'action des jambes et des pieds.

• synchronisation pieds/mains : à quel moment je bouge quoi ?

• S'écarter du mur.

* Progresser en combinant ses propres forces à celles du milieu.

* Construire des équilibres dynamiques et des équilibres particuliers passagers.

Et d'autre part : de pouvoir trouver des postures stables et économes.

* Respecter dans la progression un principe d'alternance entre les phases d'effort intense et d'effort moindre.

* S'engager sur l'itinéraire le plus adapté à ses ressources.

- Quant au travail sur l'itinéraire, il va s'agir de s'écarter de l'axe direct de progression verticale vers le but. Se décentrer du but à atteindre pour contourner les obstacles. Ceci n'étant pas une mince affaire pour les élèves en général de comprendre que le plus court chemin n'est pas forcément le plus facile, on peut penser que cela représente une réelle difficulté d'abstraction pour des adolescents présentant des troubles cognitifs.

* Construire son itinéraire par étapes successives en fonction des actions que l'on se sait capable de réaliser.

* S'engager sur l'itinéraire le plus adapté à ses ressources.

Sans oublier évidemment que l'indispensable préalable à la mise en place de ces compétences reste la gestion de la sécurité. C'est une compétence à travailler au même titre que les autres, qui doit être intégrée au contenu des cours.

* Assurer sa sécurité et celle d'autrui en appliquant les techniques et les consignes relatives à la sécurité et à la gestion du matériel.

II.2 – Escalade et troubles cognitifs

Nous l'avons déjà dit, Myriam et Hélène étaient très motivées par cette activité et pressées que le cycle

commence. Au regard des apports de l'escalade à l'élève que rappelle Claude ROGGERO, on ne peut que se féliciter de l'engouement des deux jeunes filles pour cette activité et on pourrait même s'interroger, mais le sujet est vaste, sur l'innocence de ce choix. La liste est longue, je n'en retirerai donc que les items présentant une résonance particulière aux difficultés des personnes présentant des troubles de la cognition. L'escalade favorise donc :

« Une meilleure connaissance de soi et de ses limites (en développant la concentration, la maîtrise émotive, la prise de confiance en soi, la prise de conscience de sensations nouvelles) ». Les peurs de glisser, de tomber vont devoir être surmontées pour progresser. De même qu'accepter d'être assuré (par quelqu'un autre qu'un adulte, par exemple).

« l'accès à l'autonomie, apprendre la responsabilité personnelle et envers autrui » : se rendre capable d'assurer quelqu'un, être responsable de la sécurité physique d'un autre élève, c'est pour certains bien plus effrayant que de grimper soi-même. Cela a été le cas pour Hélène qui, très concentrée sur son rôle et parfaitement consciente de la tâche qui lui incombait me disait : « Assurer, ça fait peur » alors qu'elle ne l'a jamais exprimé aussi clairement lorsqu'il s'agissait de grimper.

« Un moment de communication privilégié avec les autres facilité par la charge émotionnelle de l'activité » : je l'ai dit, souvent ces élèves ont du mal à s'exprimer.

« La coordination occulo-manuelle et occulo-podale, l'équilibre statique et dynamique » : la mise en activité de l'ensemble du corps demande une coordination mais aussi une dissociation segmentaire délicate chez les enfants présentant une déficience mentale.

Mais on peut relever également que si le trouble mental, la déficience peuvent se définir comme une incapacité ou un refus de progresser vers l'étape suivante, plus évoluée : en matérialisant cette progression, en la rendant concrète par l'ascension nécessaire, peut-être l'escalade permet-elle de toucher un des « nerfs sensibles » de ces enfants.

Un des apports supplémentaires et non négligeables de l'escalade est que cette activité consiste en une sollicitation permanente du pouvoir d'adaptation du pratiquant : ce sont justement ces capacités qui « pêchent » souvent chez les personnes présentant une déficience intellectuelle, pour qui chaque situation nouvelle est une perte de repères angoissante et inhibante.

De plus, en escalade il y a énormément de manipulation de matériels techniques (cordes, nœuds, mousquetons, matériel d'assurage, baudriers, etc.) et cela aussi présente une difficulté pour nombre d'élèves, on peut donc penser que cette difficulté sera encore plus présente pour les deux élèves de l'UPI.

Enfin, au travers de cette activité, nombre de compétences transversales peuvent être abordées : aussi bien la capacité à fournir un effort soutenu, accepter une activité contraignante, la compréhension et l'exécution de consignes, la coopération, l'autonomie mais aussi accepter la prise de risque qui, considérée comme « un moyen de mettre l'apprenant en situation de gérer son insécurité, de se dépasser et de se former, peut constituer un objectif transdisciplinaire. En effet, se proposer de répondre à une question, de préparer ou de faire un exposé, une enquête, de s'exprimer devant la classe, de défendre un point de vue ; calque absolument toute cette démarche » .

II.3 – Evaluer l'escalade

Comme nous l'avons vu dans la première partie : « Un équilibre reste certainement à trouver entre une évaluation certificative et une évaluation intégrée, formative et formatrice, nécessitant un traitement non uniforme des contenus et la participation de l'élève à la régulation de ses propres activités d'apprentissages. » Mais

il faut aussi tenir compte du fait que les pratiques évaluatives de l'enseignant sont forcément imprégnées par sa conception personnelle de l'évaluation, des différentes APS, des possibilités d'apprentissages des élèves, des aptitudes qu'ils peuvent développer en EPS et ces représentations « agissent comme des variables qui ont un poids certain dans les décisions prises ». J'expose ici les choix que j'ai fait et les priorités que j'ai retenues pour tenter de proposer aux élèves venant de l'UPI et à l'ensemble de la classe de 4ème une évaluation donnant du sens à leurs apprentissages, motivante et juste. Pour cela, je suis donc partie des 3 hypothèses exposées en fin de première partie. Hypothèses faites sur les obstacles à lever pour mettre en place une telle évaluation. Voici pour chacune d'entre elle les outils mis en place dans ce cycle :

1ère hypothèse : Les difficultés de mémorisation, l'instabilité des acquis.

Pour pallier aux difficultés du maintien à l'esprit des consignes, de mémorisation, j'ai mis en place un « Livret d'Escalade » (Feuille A4 pliée en 2, imprimée recto verso, dans laquelle on peut glisser d'autres feuilles du même type au fur et à mesure de l'avancement du cycle. Cf. Annexes) : outil de suivi, qui accompagne l'élève d'une séance à l'autre qui va permettre à l'élève de situer son activité dans la globalité de son parcours et de visualiser ses résultats et ses progrès. Ce livret permet également de faire entrer l'évaluation à l'intérieur du cours et non pas qu'elle pèse au-dessus comme une « ombre » menaçante.

Comme nous avons déjà dit, sans parler de la « torture médiévale » qu'évoque Philippe PERRENOUD, les élèves présentant des troubles cognitifs ont pour la majorité d'entre eux un rapport douloureux à l'évaluation (leur scolarisation hors circuit « ordinaire » en est le fruit). Aussi je pense que la « fondre » dans la séance peut contribuer à sa dédramatisation et ainsi éviter les phénomènes de blocage ou de rejet. Conseil donné par Howard GARDNER : « Au lieu d'être imposée « de l'extérieur », de temps en temps durant l'année, l'évaluation devrait être incluse dans l'environnement naturel de l'apprentissage. Dans la mesure du possible, elle interviendrait « au vol », comme partie intégrante de l'engagement naturel de l'individu dans une situation d'apprentissage. »

Ce livret aurait donc quatre fonctions principales :

- Un rappel des règles de sécurité et des gestes à connaître (par le biais de schémas), du vocabulaire.

- Matérialisation du permis d'escalader. Ce permis à 4 points est noté sur 5. On l'obtient après avoir répondu aux exigences suivantes :

- 1• sait faire et vérifier un noeud de huit (noeud basique d'encordement),
- 2• sait installer son YOYO au bon endroit et sait le manier,
- 3• a été validé en montant et descendant un sac lesté,
- 4• a été validé en assurant un partenaire jusqu'à 3 m.

Un point supplémentaire est accordé si aucune infraction n'a été commise durant le cycle (une infraction entraîne une réduction d'un point et nécessite une re-validation).

- Comptabilisation de la quantité et de la qualité du travail effectué (en tant que grimpeur et assureur) pendant les séances à l'aide d'un schéma du mur représentant les 12 voies et leur niveau de difficultés. La validation de la hauteur atteinte se fait grâce à des paliers de validation : traits horizontaux matérialisés sur le mur (à 2,50, 5 et 7,50 mètres). Les deux mains doivent avoir dépassé ce trait pour que la hauteur soit validée.

Vous pouvez lire la suite en téléchargeant le document dans son intégralité.