



Extract of EPS Académie de Lyon

<http://www21.ac-lyon.fr/enseigne/eps/spip.php?article239>

« L'EPS pour tous...une utopie ? »

- E.P.S. Adaptée
- Stages de formation
-

Publication date: samedi 23 décembre 2006

Copyright © EPS Académie de Lyon - Tous droits réservés

Mémoire de JACQUEMOND Nicolas sur l'intégration des élèves inaptes partiels en EPS. L'objectif est ici de proposer une EPS pour tous, malgré les nombreux problèmes que cette démarche suscite. L'auteur nous expose différentes pistes possibles afin que l'EPS pour tous ne soit pas une utopie.

Introduction

L'Education Physique et Sportive (EPS) est obligatoire. S'adressant à la globalité de la personne, l'EPS, plus que d'autres disciplines, doit prendre en compte et faire face aux inaptitudes physiques des élèves. Avec un certificat médical officiel, un élève peut être dispensé d'EPS par le chef d'établissement.

Les textes de loi n'ont cessé d'aller dans le sens d'une prise en compte des élèves handicapés, malades et en situation de handicap : « Il convient de substituer la notion d'inaptitude à celle de dispense... aptitude a priori de tous les élèves... » « Il faut offrir une EPS effective aux enfants handicapés fréquentant les écoles ». Plus récemment, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées met en avant les principes d'accessibilité et de compensation : l'enfant doit aller à l'école et l'école doit aller à l'enfant. Mais suivre un cours d'EPS ne signifie pas être cantonné à des rôles sociaux. Un long développement pour démontrer « les bienfaits » de l'EPS pour tous les élèves semble caduque. De nombreuses recherches et travaux comme ceux de JP.Garrel ont montré cette nécessité, que les textes de loi confirment.

Dans les faits, l'EPS pour tous n'est pas acquise mais la prise en compte des élèves inaptes semble évoluer. De nombreuses académies se sont penchées sur le problème, avec la création de groupes de travail sur « l'EPS adaptée » qui ont produit des adaptations d'évaluations au baccalauréat à partir d'un certificat médical. Des exemples de démarches expérimentées sur le terrain ont été diffusés par le biais de stages, de sites académiques, de personnes chargées de mission...

Un consensus semble établi dans toutes les académies pour éviter « le phénomène dispensatoire » : la sensibilisation et l'information de tous les acteurs du système éducatif (élèves, parents, médecins, infirmière, administration, équipe EPS...) permet à un maximum d'élèves de suivre les cours d'EPS. Lorsque des élèves présentent des inaptitudes partielles, il leur est donc parfois proposé de « l'E.P.S adaptée » au sein de leur classe ou lors de créneaux spécifiques. De cette façon, la quasi-totalité des élèves peut bénéficier d'un enseignement en EPS. Mais comment s'y prendre pratiquement dans la leçon ?

Le collège lycée, dans lequel j'enseigne depuis six années, est un « établissement passerelle » qui accueille des élèves malades ou en situation de handicap, lesquels ne peuvent plus suivre leur scolarité dans leur établissement de secteur en raison de leur fragilité, de leur fatigabilité ou de leurs souffrances.

L'enseignement est adapté mais suit le cursus ordinaire de la sixième à la terminale. Tous les élèves ont donc des besoins éducatifs particuliers dus aux répercussions de leur pathologie (troubles associés, traitements médicaux...). L'objectif étant d'éviter une déscolarisation et de permettre aux élèves de pouvoir retourner dans leur établissement de secteur avec un réel objectif de réussite scolaire. Les classes ne dépassent pas la quinzaine d'élèves mais l'hétérogénéité est très importante. Ces différences sont présentes aussi

bien au niveau des capacités physiques (de valide jusqu'à seulement un seul doigt de mobile), des vécus en EPS (1/3 des élèves n'ont jamais fait d'EPS) que des représentations de la discipline et de leur image du corps.

En poursuivant l'objectif d'une EPS effective pour tous, je dois articuler ces grandes hétérogénéités avec une programmation variée des activités physiques sportives et artistiques (APSA). Préalablement à toutes hypothèses et réflexions pour la construction de contenus, il est très important de préciser que le respect de l'intégrité physique des élèves est notre principal objectif. (En admettant aussi comme point de départ que, comme pour tout élève, le risque nul n'existe pas)

Dans ce contexte, ce sont les APS de coopération et d'opposition collectives qui m'ont posé le plus de problèmes pour être support de l'enseignement de l'EPS. De part leur logique interne, ces APS mettent en exergue les aptitudes très différentes des élèves. Il y a la nécessité de jouer ensemble et de s'opposer pour contextualiser certains apprentissages et viser certaines compétences étroitement liées à la situation d'opposition collective. Cela nous amène à la problématique suivante :

A quelles conditions les élèves de l'établissement auront-ils la possibilité d'avoir une EPS effective dans une activité collective d'opposition ?

Que signifie « jouer ensemble » dans ce contexte ? Cela implique un règlement commun au groupe lors des situations d'oppositions collectives. Mais, pour que tous puissent agir à l'intérieur de l'équipe, avoir un rôle réel, il y a aussi la nécessité d'ajuster les règles en fonction des aptitudes. Des adaptations seront aussi obligatoires pour la mise en activité de certains élèves.

Afin d'enseigner une EPS effective à des élèves inaptes partiellement lors d'un cycle d'opposition collective, nous tenterons de montrer que la différenciation des règles du jeu pour arriver à un règlement commun est une piste intéressante.

Ce qui implique de construire ce règlement avec la classe de manière progressive et en action. Cela implique aussi (de ne pas s'interdire) d'essayer tous les modes de compensation et de différenciation en se questionnant régulièrement sur la légitimité de celles-ci afin de trouver des compromis pertinents et de mettre tous les élèves en activité.

Nous prenons l'exemple d'une classe de 4ème, de l'établissement dans lequel j'enseigne, lors d'un cycle de Basket .Ball. Aussi nous verrons que préalablement, il est nécessaire de « permettre » l'enseignement de l'EPS aux élèves en tissant des liens entre tous les acteurs du système éducatifs de mon établissement. La nécessité d'une prise de position de ma part en tant qu'enseignant sera aussi évoquée comme condition de réalisation de cette hypothèse.

La première partie s'intéresse aux conditions liées à l'analyse didactique et à la construction des contenus d'enseignements. (Construction commune du règlement et oser varier les adaptations en ayant le souci de la légitimité de celles-ci). Les conditions liées à la mise en place d'un « habitus EPS » et à la nécessité de différencier « pathologies » et « répercussions des pathologies » sont traitées dans une deuxième partie.

1. Conditions liées à l'analyse didactique et à la construction des contenus

d'enseignements.

La démarche sera la suivante :

Je me pose la question : « Qu'est-ce que je fais faire à mes élèves de 4ème ? » L'activité support de l'EPS sera le Basket Ball. Puis je liste les difficultés (répercussions des pathologies) au regard des compétences mobilisées et visées afin de faire des hypothèses de remédiation : quels choix dans les séances. Et enfin j'essaie de légitimer ou non les remédiations proposées.

1-1 Quelques définitions

Nous entendons le terme d'« EPS effective », présent dans les textes, comme une EPS réelle, concrète, avec des élèves agissants. Une EPS effective implique des compétences à viser et des objectifs à poursuivre qui ne soient pas simplement liés aux rôles sociaux.

Pour l'enseignement, les adaptations peuvent s'appliquer dans différents domaines. En EPS, F Meynaud (enseignant en CLIS 4) parle de « variables adaptatives », mais au regard de la loi du 11 février 2005 mettant en avant les principes d'accessibilité et de compensation, ainsi que des confusions possible sur le terme « adapté », nous nous positionnons légèrement différemment sur le plan sémantique. Tout d'abord les APSA, supports de l'enseignement de l'EPS, sont déjà adaptées par rapport aux pratiques sociales de références. D'autre part le terme « EPS adaptée » n'est qu'un raccourci car c'est bien l'enseignement de l'EPS qui s'adapte et non la discipline. De plus ce terme peut stigmatiser, comme s'il s'agissait d'une autre EPS, voire d'une « sous- EPS » qui ne concernerait que certains élèves.

Aussi, après les textes, il est nécessaire de placer l'élève au centre de l'acte d'enseignement, ce qui implique forcément une adaptation de l'enseignement en fonction des caractéristiques des élèves. Ces trois points montreraient que les termes « Activités Physiques adaptées », ou « EPS adaptée » voire « enseignement adapté de l'EPS » sont des pléonasmes dans le cadre d'une EPS respectant les textes de l'Education Nationale.

Pourtant nous ne pouvons pas nier que pour certains élèves inaptes partiels, il est nécessaire de faire des « adaptations » bien spécifiques. Pour ne pas confondre, celles-ci seront exprimées ici en terme de compensations. Les compensations concerneront le matériel, l'environnement et l'évaluation sommative. Ces compensations font écho au « principe de compensation » de la loi du 11 février 2005 pour les personnes reconnues handicapées et plus largement, ici, aux élèves ayant des inaptitudes physiques reconnues médicalement.

Pour tout le reste du domaine pédagogique nous définissons toute adaptation comme une différenciation (poussée parfois). En soulignant avec J-M Zakhartchouk qu'il existe différents modes de différenciation. Pour la différenciation de l'enseignement nous retenons alors la définition suivante : « différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. »

L'école doit se rendre accessible à tous les élèves. En conséquence, l'enseignement de l'EPS doit être différenciée de manière significative pour prendre en compte les élèves à besoins éducatifs particuliers en poursuivant ses finalités.

1-2 Les élèves de la classe de 4ème

Caractéristiques générales et répercussions des pathologies (inaptitudes) pour ces élèves :

Il y a 15 élèves (4 filles et 11 garçons) âgés de 13 à 16 ans. Certains élèves sont absents par périodes. C'est une classe assez vivante et globalement volontaire en EPS bien que souvent « consommatrice » et attentiste. Nous allons voir qu'il y a une très grande hétérogénéité au niveau des capacités physiques mais je rappelle que les différences « classiques » (âge, sexe, socioculturelles, style cognitif...) sont présentes elles aussi. Avec une forte différence visible au niveau des acquis scolaires due au vécu en EPS : certains n'ont jamais participé à un cours d'EPS.

En ce qui concerne les inaptitudes physiques et les appareillages :

- 4 élèves ont des appareillages externes :
- 2 élèves sont en fauteuil électrique avec grande faiblesse musculaire : juste contre pesanteur pour Abigaël, légèrement au dessus pour Tristan
- 2 élèves sont en fauteuil manuel pour leurs déplacements. en EPS et parfois en dehors (Antoine n'a aucun problème de coordination et de déplacement, même rapide Il est fatigable sur des efforts longs. Justine a d'importants troubles : coordination, oculomoteurs, membres inférieurs et supérieurs droits déficients)
- 4 élèves seulement ne sont pas fatigables et n'ont pas d'inaptitudes significatives (2 élèves ont des difficultés de coordinations ou de gestion des émotions et 2 élèves ont des problèmes psychologiques importants avec notamment un manque de confiance)
- 3 autres élèves ne sont pas réellement fatigables mais ils ont des déplacements lents et peu équilibrés et /ou des problèmes de coordinations et de prise d'informations visuelles.
- Les 7 autres élèves sont tous fatigables à des degrés divers
- Parmi eux : 1 élève a des fragilités cardiaques, 2 élèves ont des atèles avec chaussures orthopédiques donc des déplacements et un équilibre plus réduits avec des difficultés de coordination, 3 élèves ont des fragilités (osseuses, articulaires ou à cause d'un appareillage interne), 2 élèves n'ont qu'un des deux membres supérieurs mobilisables.

La fragilité, la fatigabilité, la faiblesse musculaire et les problèmes de coordination sont les principales répercussions physiques. Il y a d'autres répercussions d'ordre cognitif et psychologique (troubles associés : difficulté d'attention, de stabilisation de certains codes sociaux, de gestion des émotions, d'abstraction.)

C'est une classe à effectif réduit avec une hétérogénéité très importante.

1.3 les compétences mobilisées et les compétences visées lors du cycle

Compétences mobilisées :

- Courir, marcher, rouler en prenant des informations sur ses partenaires, les adversaires, le ballon, les limites du terrain et les zones de marques.
- Se situer dans l'espace,
- Passer la balle de manière précise dans l'espace proche et la recevoir
- Viser et tirer
- Dribbler …

Compétences visées :

a) Coopérer et (s'opposer) en respectant un règlement et l'intégrité physique de chacun.

Ce qui implique :

- Se déterminer / à la balle et se situer / à la cible et aux autres
- Gérer ses émotions
- Donner son avis, écouter l'avis des autres

b) Se donner du temps pour recevoir dans un espace clef : se démarquer

Ce qui implique :

Se mettre à distance utile / à la balle
Choisir un relais accessible vers l'avant (pour les partenaires)
Agrandir l'espace de jeu effectif

c) (compétences spécifique à l'APS Basket) Dans un espace proche du panier, seul ou poursuivi, produire une trajectoire haute, associant une poussée équilibrée et contrôlée et une visée précise

1-4- Le Basket- Ball comme APS support

C'est un sport collectif ce qui implique une coopération entre joueurs d'une même équipe et une opposition à l'équipe adverse. Le but sera de progresser vers la cible adverse pour marquer avec l'objet de médiation (balle, ballon...) et de défendre la sienne dans le respect d'un règlement commun.

Penchons nous sur le traitement spécifique de l'APS Basket .Ball. Pour comprendre le basket-ball, il faut certes connaître ses règles mais aussi être sensible à leur genèse. Pour cela, un retour aux sources des règles du jeu s'impose

James Naismith, enseignant dans l'université de Springfield (USA), proposa, en 1891, un jeu nouveau, fondé sur les 5 règles suivantes :

Principe 1 : le ballon sera sphérique, gros et léger ; il sera joué avec les mains.

Principe 2 : tout joueur pourra se placer à n'importe quel endroit sur le terrain

Principe 3 : il sera interdit de courir balle en mains (en raison de l'exiguïté du terrain... Mais aussi pour éviter de manquer à la règle 4 et aussi pour sauvegarder l'égalité des chances entre attaquants et défenseurs).

Principe 4 : les équipes joueront ensemble sur le terrain, mais tout contact entre joueurs sera interdit (recherche de la maîtrise corporelle et sens éducatif)

Principe 5 : le but sera élevé, horizontal et de petite dimension, pour qu'il soit fait appel plus à l'adresse qu'à la puissance.

L'articulation de ces cinq principes de base caractérise la spécificité de ce sport par rapport aux autres sports collectifs, elle constitue son noyau fondamental dont nous retiendrons que :

- l'adresse doit emporter sur la puissance (cible horizontale et « élevée »)
- l'adresse manuelle pour exprimer impose le " non contact "
- pour sauvegarder l'égalité des chances entre attaquant et défenseur il était logique d'interdire de courir balle en mains. (Règle du « marcher »)

Ce noyau fondamental nous permettra de viser pour cette APS des compétences communes au groupe sans risque objectif pour les élèves les plus fragiles

1.5 Choix effectués au cours du cycle et des séances.

Ce que j'ai mis en place au cours de mes séances.

1-5-1 Des règles pour arriver au règlement

Avant de mettre en place le règlement du jeu en opposition, j'ai donné quelques règles de fonctionnement en début d'année scolaire ainsi qu'au début du cycle Basket. Ainsi ce qui suit est imposé aux élèves et

non discutable pour des raisons de sécurité :

- Ne jamais tirer sur les paniers s'il y a des élèves en dessous.
- Se déplacer de manière contrôlée afin de ne pas se mettre en danger ou de mettre en danger les autres.
- Ne jamais envoyer les ballons durs en l'air sans autorisation.
- Toutes bousculades ou coups sont interdits.
- Privilégier les passes avec rebonds (et courtes) afin de connaître les capacités de réception de chacun (avant d'éventuellement utiliser les passes directes ou en hauteur pour certains élèves)

Les premières séances :

L'échauffement servira de prise de contact avec le matériel et les autres élèves (capacités différentes). J'ai constitué 3 équipes (en répartissant les élèves en fonction de leurs capacités et appareillages) et la première rencontre, la consigne était la suivante : « Le but est de gagner en marquant des paniers, 1 panier vaut 2 points. Les rouges défendront le panier de droite et les verts le panier de gauche » Aucune autre règle n'est donnée, mise à part celles imposées précédemment pour la sécurité. Très vite les réactions s'enchaînent : « oui mais il garde le ballon en marchant », « il m'a tenu le bras »... Ce qui permet de faire émerger rapidement par les élèves les 3 principes fondamentaux du BB vus précédemment. Ces principes détermineront la légitimité de conformité de toutes les différenciations qui suivront.

Une règle émerge aussi très rapidement : la reprise de dribble. Une fois que ces règles sont acceptées par tous, l'opposition en BB continue. Lors des phases de regroupement les élèves sont amenés à donner leurs avis (librement ou en réponse à une question que je leur ai posée).

Ce qui a été constaté et retenu par le groupe classe de manière progressive :

+ Il a été remarqué une faible vitesse de déplacements pour certains par rapport à la taille du terrain. Il n'y a pas de réelle influence sur le jeu pour ces élèves et c'est une fatigue prématurée.

N Les oppositions se feront alors sur demi terrain et sur 1 seul panier.

+ Certains élèves sont dans l'impossibilité de marquer (panier trop haut / puissance)

N Mise en place de 2 autres paniers de hauteurs différentes (ce qui fait 4 cibles car le socle d'un panier fait office de cible pour Abigaël)

+ Les élèves en fauteuils électriques ne jouent pas beaucoup car ils ne peuvent pas dribbler et avancer, de plus ils ont une faible puissance musculaire pour passer la balle.

N 5 secondes en avançant le ballon sur les genoux

N On ne peut pas prendre le ballon des mains ou sur les genoux d'un élève en fauteuil.

N Une fois le fauteuil arrêté, le défenseur ne doit pas se pencher sur lui (être à 1m : notion de non contact et d'égalité des chances attaquant/défenseur)

N Lorsqu'un élève en fauteuil manuel (Antoine ou Anna) shoote, le défenseur peut le gêner en se mettant devant lui sans lever les bras. Lorsque c'est Abigaël ou Tristan (en fauteuil électrique), le défenseur doit s'écarter si le joueur annonce le shoot.

(C'est seulement à cette condition que ces joueurs peuvent avoir une petite chance de faire évoluer la marque)

+ Certains élèves ne peuvent pas dribbler (difficultés oculomotrices)

N Autorisation des dribbles à 2 mains et reprise de dribble pour ces élèves (il est important que le ballon rebondisse

et que le déplacement ne soit pas trop aisé)

+ « En dribblant on ne peut pas voir les partenaires et de toute façon on se fait prendre la balle » Cela est la conséquence des difficultés de dissociation segmentaire de nombreux élèves. Il ne peut pas y avoir d'autre prise d'information pendant le dribble.

NLe défenseur ne pourra pas prendre la balle au porteur pendant le dribble (sauf sur 6 élèves). (Le défenseur pourra se mettre devant en opposition pour arrêter la progression et intercepter une éventuelle passe)
Outre le bénéfice pour les élèves concernés, cet ajustement permet de favoriser le non contact et la sécurité des plus fragiles.

Après 3 séances ces règles ont été globalement connues de tous, mais sujettes à transformation si les conditions du jour l'imposaient (fatigue, passage en fauteuil...). Les 3 équipes se sont toutes opposées plusieurs fois en variant le nombre de joueurs (le plus souvent en 4 contre 4). Les oppositions ont été globalement équilibrées et propices à de nombreuses interactions. Toutefois, au bout de 8-9 séances, j'ai pu remarquer une certaine appréhension ou frustration pour les joueurs les plus rapides. En effet, la peur de faire mal en prenant de la vitesse limitait de fait leur engagement. Aussi les joueurs les moins rapides et/ ou se situant le moins bien étaient souvent dépassés.

A partir de la 11ème séance, les équipes ont été réorganisées. Ainsi l'opposition s'est faite entre 2 équipes réunissant les élèves les moins fragiles et les plus mobiles et entre deux autres équipes réunissant les autres élèves.

En une seule séance un règlement commun pour chaque opposition a été construit, reposant sur les mêmes principes que précédemment. D'autres interactions ont été visibles (des duels, des aides...)

Les règles expérimentées mais non retenues :

è Pour les élèves debout ayant des difficultés de dribble : « possibilité d'avancer 5 secondes balles en main ». La progression était rendue trop simple et ne respectait pas le principe fondamental de l'égalité des chances entre attaquants et défenseurs.

è « Interdit de courir pour tous »

Cette contrainte a été utilisée parfois mais n'a pas été retenue dans le règlement commun car cette règle ne permet pas à certains élèves d'exploiter toutes leurs capacités.

è « La planche du panier sera la zone de marque » pour 3 élèves ayant des problèmes importants de coordination.

Cette proposition n'a pas été retenue car non seulement le rapport tireur/ cible est trop en faveur du tireur (même pour ces élèves), de plus la cible n'est pas horizontale (ce qui est un des principes de base du Basket Ball)

Cette différenciation des règles est accompagnée d'une aide à la prise de conscience dans certaines situations d'apprentissage : « Tout le monde réceptionne la balle d'une seule main pendant 2 min » sur un exercice de passe ou alors : « il est interdit de courir » pour jouer sur les vitesses de déplacement et la nécessité d'ajuster au mieux ses passes. La mise à disposition de fauteuils comme moyen de déplacement pour un élève habituellement debout permet aussi cette prise de conscience des problèmes posés à l'autre ainsi que d'obtenir des solutions ou conseils destinés au joueur appareillé. « Antoine, mets le bras sur

«avant et pas en l'air pour appeler la balle. On te fera moins souvent la passe en arrière car ton fauteuil continue à rouler (même si toi tu ne bouges plus à l'intérieur) ». Pour permettre à tous d'intégrer l'importance de la précision de la passe à un élève en fauteuil, j'ai aussi demandé, lors d'échauffements, de ne pas s'arrêter pour recevoir une passe (être toujours en mouvement).

Pour faire le bilan de ce cycle, je pense que la construction des règles ensemble pour aller vers un règlement commun et connu de tous semble bénéfique. Cela permet l'appropriation de l'essence du BB, une opposition avec sécurité et l'influence de tous sur le jeu donc la poursuite des compétences liées à la coopération et à l'opposition.

Je pense qu'il est important de questionner l'enseignement tout au long du cycle : Quelle légitimité pour les compensations et les différenciations ?

Par exemple la différenciation des règles doit être légitime. Nous distinguons 5 critères qui ont permis de légitimer ou non les règles mises en place

- la lisibilité : l'établir avec tous en avance, pour se l'approprier (construction du règlement ensemble)
- l'adaptabilité : que la règle puisse évoluer si les conditions changent (Certains élèves ayant maîtrisé le dribble au cours du cycle se sont vus appliquer la règle de la reprise de dribble. Un autre ayant perdu de la puissance musculaire temporairement a été autorisé à tirer sur un panier plus bas…)
- la conformité : Est-ce encore l'APS Basket Ball ? La classe s'est appuyée sur les 3 principes fondamentaux :

Après chaque introduction de nouvelles règles nous avons vérifié que :

L'adresse doit l'emporter sur la puissance (cible horizontale et « élevée »)

Les 3 cibles sont horizontales élevées et privilégient l'adresse pour les élèves qui les utilisent. Le socle d'un panier, faisant office de cible pour Abigaël, n'est certes pas élevé mais pas très grand. Cette cible est bien horizontale et privilégie l'adresse. (Abigaël ne marque pas à chaque tentative, même sans contrainte. Il lui faut placer son ballon entre ses genoux, son fauteuil bien dans l'axe, puis pousser avec ses 2 mains de manière homogène pour que le ballon prenne la bonne trajectoire vers le bas pour atteindre la cible directement ou après un rebond. Lorsqu'il ne peut mettre son fauteuil dans l'axe (contrainte défensive), il doit faire passer le ballon par-dessus un de ses genoux pour qu'il roule de côté)

- l'adresse manuelle pour s'exprimer impose le " non contact "

Ce principe a plutôt été une aide qu'une contrainte à la mise en place de cette activité support.

- pour sauvegarder l'égalité des chances entre attaquant et défenseur il était logique d'interdire de courir balle en mains. (Règle du « marcher »)

Le fait que le porteur de balle est une contrainte pour se déplacer permet de respecter ce principe que ce soit :

- le dribble (avec ou sans reprises)
- le dribble à deux mains (avec ou sans reprises)
- un temps pour rouler avec le ballon sur les genoux

la pertinence : est-ce que cette différenciation correspond aux attentes ? (concept de compensation)

L'aménagement permet-il de compenser une compétence mobilisée (et non atteignable au vu des inaptitudes) dans le but de poursuivre l'acquisition d'une compétence visée.

Par exemple : permettre le dribbler à deux mains pour un élève ayant de gros problèmes de coordination sera plus pertinent que de lui permettre d'avancer librement balle en main pendant 5 secondes car l'élève pourra poursuivre l'acquisition de la compétence « Se déterminer par rapport à la balle et se situer par rapport à la cible et aux autres tout en se déplaçant avec le ballon ». (Se déplacer avec le ballon sous-entend une contrainte pour le porteur de balle : cf principes fondamentaux du basket Ball)

la satisfaction : La différenciation de telle règle pour tel élève apporte elle un plus ?

«est un peu la résultante des autres critères.

Ce critère sera vérifié par l'influence nouvelle que l'élève aura ou non sur le jeu avec telle règle ajustée. L'intérêt des élèves, les émotions provoquées, les réactions spontanées et les conflits à propos du jeu seront autant d'éléments qui permettront de vérifier ce critère de satisfaction.

La différenciation des règles pour arriver à un règlement commun à effectivement permis pour ce cycle et pour cette classe une EPS effective pour tous. Mais il y a évidemment des limites. Par exemple lorsque le règlement commun arrive à un degré de complexité tel que les nouveaux élèves ne s'y retrouvent plus. Aussi, certains élèves n'acceptent pas leurs inaptitudes. Il y a une période d'acceptation nécessaire après un changement brutal ou après une évolution. Il ne me semble pas nécessaire de trop se démoraliser si l'élève résiste aux propositions d'aménagement. Par contre, même si cela est difficile moralement, je me dois de lui interdire certaines situations malgré lui, si son intégrité physique est menacée. En continuant à lui proposer des aménagements, le cours d'EPS contribuera (comme lors d'autres expériences) à avancer dans cette période d'acceptation en imposant un principe de réalité.

Cette démarche de légitimation est valable pour tous les choix de compensation et de différenciation effectués au cours du cycle.

1-5-2 Cadre de compensation et de différenciation : Faire des choix

Au cours des séances et du cycle j'ai dû faire des choix afin de trouver le meilleur équilibre possible. J'ai tenté :

De compenser en adaptant :

Le matériel :

La hauteur de la cible : 3 à 4 hauteurs de panier ont été utilisées : 3m05, 2m10, et environ 1m 10, la dernière « hauteur » de cible étant le socle rond du petit panier.

Les ballons : possibilité de jouer avec un classique ou en plastique mou et rebondissant, en « peau d'éléphant » (léger mou et légèrement rebondissant) ou encore en mousse (pas de rebond). Tous les élèves ont utilisé le ballon « classique » au moins une fois.

L'environnement : balisage avec de nombreux plots pour une aide au repérage dans l'espace. Réduction de la taille du terrain ou jouer sur 1 seul camp.

L'évaluation de fin de cycle :

- en baissant le niveau d'exigence pour une compétence donnée (ex :se repérer / la cible, ses partenaires et ses adversaires pour un élève ayant un handicap de repérage dans l'espace)
- en supprimant une compétence et en redistribuant les points sur les autres compétences ou sur une spécifique à un ou plusieurs élèves.
- en valorisant un « contrat bien être » : que tous puissent s'investir et faire des choix en fonction de leurs possibilités et sans se mettre en danger ou en état de fatigue avancée.

De différencier :

-Les démarches et le degré de guidage : directif, suggestif, par questionnement avant une situation d'apprentissage, laisser l'élève se tromper, intervenir pour éviter l'agacement ou le découragement. Trouver des solutions en groupe pour le problème d'un élève...

-Les situations d'apprentissage : très décontextualisée (pour l'apprentissage de sous compétences bien spécifiques) ou proche de la situation de référence : l'opposition entre deux équipes.

Et de manière plus marquée j'ai tenté de différencier :

La gestion du temps et de l'intensité :

Obligation de temps de repos pour beaucoup d'élèves.(consignes et guidage répartis dans la séance, matchs plus courts ou avec des poses « remédiations »...) Cette gestion étant parfois prévue et d'autres fois improvisée en fonction des « feedback » des élèves). Mais j'ai aussi permis des oppositions plus longues en changeant les équipes.

Certaines compétences visées :

Exemple :

« Dans un espace proche du panier, seul ou poursuivi, produire une trajectoire haute, associant une poussée équilibrée et contrôlée et une visée précise »

L'adaptation matérielle et réglementaire de la zone de marque (panier plus bas, voir au sol) impliquera une différenciation de la compétence visée.

Nous pourrions alors laisser ou non les termes « poursuivi » et « trajectoire haute » suivant les inaptitudes de puissance musculaire des élèves.

La compétence visée conviendra même pour Abigaël qui ne projette le ballon que devant lui et vers le bas

Les règles d'actions

Elles ont pu être :

- identiques pour tous par exemple dans l'échange de balle : « se déplacer pour être à distance de passe, vu du porteur, à l'écart d'un défenseur » constitue un exemple d'énoncé

- différentes : (toujours en référence au démarquage) « bloquer son défenseur et faire un demi tour fauteuil sur place (maintien à distance du défenseur), appeler la balle avec une impulsion courte (afin de réceptionner sans avoir besoin de trop freiner) »

Les modes de regroupements/ organisation de la classe

J'ai parfois mis en place une même situation pour tous avec des modalités de réalisation différentes.

Par groupe :

Des ateliers différents avec un même objectif.

Des ateliers différents avec des objectifs différents (groupe de besoin : des regroupements par « capacités » ou « profils » : travail du dribble pour certains, de la défense en fauteuil pour d'autres)

Aussi en mêlant des élèves de capacités très différentes :

- Sur un même objectif (travail de la direction du bras lanceur : shoot assis sur un banc pour des joueurs debout en même temps que le travail du shoot pour les élèves en fauteuil panier haut ou moyen)

- Sur des objectifs différents : par exemple par 2 ou 3 : Travail du shoot (trajectoire courbe) pour un élève ayant des problèmes de coordination et travail du rebond avec course préalable pour l'élève rapide. (« passer au tireur,

aller toucher le plot et prendre le rebond sans que la balle touche le sol »)

Analyse des choix :

Les aménagements mis en place pour certains élèves, sont souvent très utiles pour le progrès des autres élèves. Par exemple, le fait de privilégier la passe à terre pour un élève ayant des problèmes d'anticipation coïncidence va permettre aussi aux autres de réaliser que, de cette façon, ils ont moins de pertes de balle lors de passes dans un espace restreint. Une des difficultés a été, en tant qu'enseignant, d'accepter d'essayer et de se tromper, de ne pas tout contrôler.

Il semble nécessaire de trouver l'équilibre entre le rejet de l'élève, si la pratique n'est pas assez proche de sa culture (représentation) de l'activité, et la nécessité qu'il acquière des compétences en mettant en action ses capacités.

Par cette construction de règles pour arriver à un règlement commun et connu de tous et par les choix aux cours du cycle, les élèves semblent avoir été confrontés à des situations didactiques fécondes pour eux. Mais pour cela il a été nécessaire que tous participent aux cours d'EPS et que j'ai connaissance des répercussions de leurs pathologies.

2 - Conditions liées à la mise en place d'un « habitus » EPS et à la nécessité de différencier « pathologies » et « répercussions des pathologies »

Pour arriver à ce cycle basket avec cette classe, il a fallu créer un « habitus » EPS en limitant les effets pervers des habitudes prises ainsi que se positionner en tant qu'enseignant tout en adoptant une démarche cohérente.

2.1 Créer un habitus EPS

Nous retenons la définition de l'habitus suivante : « système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perception, d'appréciation d'actions qui rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées... »

Ici, l'habitus est simplement l'expérience singulière d'un élève. Il constitue un mode de fonctionnement le plus souvent non conscient, face à la pratique physique.

Pour arriver à cela il est tout d'abord nécessaire que l'élève ne soit pas privé du cours d'EPS. D'où l'importance du certificat médical officiel (annexe n°2) qui déterminera les inaptitudes en termes fonctionnels. En collaboration avec l'infirmière et des médecins hospitaliers, ce certificat médical a été décliné de façon à être au plus près des inaptitudes des élèves de l'établissement. (annexe n°3)

2-1-1 Les relations mises en place

Compte tenu des particularités de l'EPS, il a été nécessaire de mettre en place une réelle démarche afin que tous les acteurs concernés par la scolarité et la santé de l'élève soient en lien. Toutes les relations suivantes contribuent au bon déroulement de l'enseignement de l'EPS et concourent à l'installation d'un habitus EPS au sein de l'établissement.

L'enseignant d'EPS et l'équipe administrative

Leur collaboration pour permettre l'application des textes est essentielle. Un effort d'explication du dispositif à l'équipe administrative a été nécessaire ainsi qu'une présentation au Conseil d'administration. La cohérence des discours tenus devant les élèves, familles et équipes pluridisciplinaires est alors réelle et permet d'éviter les crispations.

Le professeur d'EPS avec l'élève

Le but est de créer un climat de confiance. Il est pour cela nécessaire de donner des précisions sur les ajustements de l'enseignement et d'expliquer ce qu'est l'EPS aujourd'hui, ce que l'élève a à gagner à ne pas être dispensé, en terme d'équilibre personnel, de confiance en lui, de développement physique, de socialisation, d'apprentissage de la gestion de sa vie physique d'adulte...

Pour cela j'ai instauré un entretien individuel (5 min) avec chaque élève en début d'année et élaboration d'une fiche élève. (annexe n° 4). Cet entretien est important, il permet de savoir ce que l'élève connaît de ses capacités, de ses fragilités... Aussi lors du 1er cours de l'année, pour chaque classe, a lieu une présentation et un débat sur l'EPS (signification, utilité, objectifs, déroulement...). Lors de ce cours l'accent est mis sur ce que l'élève pourrait faire et sur le respect des contre indications médicales. La présentation de l'EPS avec un objectif de rééducation est proscrite. Et tout au long de l'année, j'écoute de l'élève qui, la plupart du temps, se connaît très bien, est importante.

Le professeur d'EPS avec la famille (et les enseignants des autres disciplines)

Là aussi, le climat de confiance est essentiel à créer en donnant des précisions sur les ajustements de l'enseignement avec des exemples. Il est aussi important de rappeler que seul le chef d'établissement est habilité à dispenser l'élève d'une présence en cours.

Pour cela :

- J'interviens en assemblée plénière lors de la réunion parents de début d'année (les professeurs principaux de chaque classe sont présents).
- Il y a l'élaboration d'une fiche lue par le professeur principal lors de la réunion parents/professeurs, afin d'expliquer ce qu'est l'EPS et la démarche au sein de l'établissement.
- J'échange directement avec la famille dès qu'il y a nécessité (par exemple en 4eme Clotilde avait lors des cours une mise en activité très intense et peu contrôlée avec une montée de la fréquence cardiaque (F.C) importante ce qui m'amenait à imposer une façon de faire à cette élève. Le dialogue avec la famille a permis de mieux ajuster mes interventions en cours puisque les montées rapides de sa F.C sont normales après une intervention chirurgicale spécifique)
- J'essaie d'être à l'écoute et disponible tout au long de l'année.
- Le certificat médical type est expliqué et inséré dans le carnet de correspondance.

Les échanges lors des réunions avec les enseignants des autres disciplines me permettent de mieux cerner l'élève (notamment pour les troubles associés). Aussi, les échanges autour des comportements des élèves en EPS et dans les autres disciplines permettent d'ajuster la démarche commune de l'équipe pédagogique pour plus de cohérences.

L'administration avec les élèves et les familles

L'équipe administrative rappelle les textes officiels et le règlement intérieur, l'obligation pour tous les élèves d'assister au cours d'EPS. Cela est une mesure très efficace pour lutter contre les inaptitudes totales. Aussi, dans certains cas, l'administration peut rappeler aux élèves la nécessité de bien transmettre les informations d'ordre médical et de les respecter.

Le professeur d'EPS avec l'infirmière et le médecin scolaire

Il y a des échanges d'informations sur les répercussions des pathologies en lien avec l'EPS. Par exemple : après l'entretien avec l'élève et la prise de connaissance d'un éventuel certificat médical (C.M), il est nécessaire de faire le point pour voir si l'élève a bien conscience de ses limites. Ce qui permet de compléter la « fiche élève » (annexe n°4). Au cours de l'année, je suis souvent informé de changements et je pose fréquemment des questions en cas de doutes.

Le médecin scolaire et /ou l'infirmière avec le médecin traitant et / ou la famille et l'élève

Il peut y avoir des demandes de précisions, ou d'explications à fournir pour permettre d'avoir un C.M qui précise les inaptitudes. L'infirmière est souvent le relais pour que la famille ou l'élève fasse passer une information qui implique certaines recommandations.

Le professeur d'EPS avec les équipes pluridisciplinaires (ou autres intervenants)

Il s'agit de rencontrer les personnes ou services intervenant auprès des élèves (kinésithérapeutes, ergothérapeutes, psychomotriciens, équipes SESSAD, SMAEC, médecins...) ou à prendre connaissance des compte-rendus de réunions.

L'installation progressive de toutes ces relations a permis de voir naître une culture EPS dans l'établissement. Il n'y a quasiment plus d'étonnements par rapport à l'enseignement de l'EPS dans l'établissement. Mais cela amène aussi quelques attitudes à prendre en compte dans ce contexte d'élèves à besoins éducatifs particuliers.

2-1-2 Effets pervers des habitudes prises

Ces effets pervers sont dus à l'habitude de la prise en compte des inaptitudes. Les informations données aux parents, aux élèves quant aux ajustements de l'enseignement en EPS permettent une pratique pour le plus grand nombre. Mais dans le même temps je vois apparaître certaines dérives. Les parents, sachant qu'il y a une prise en compte des inaptitudes et que l'élève est apte a priori, ne pensent pas toujours à signaler les changements ou certains détails, voire parfois les informations de rentrée scolaire. Alors il y a moins d'informations sur les évolutions, donc plus de risques.

Il y a encore, pour l'élève, le danger des habitudes par rapport à la gestion des risques : certains élèves ont du mal à appliquer régulièrement et scrupuleusement les consignes de sécurité afin de respecter leur intégrité physique et celle des autres (par exemple le slalom en dribble et en marchant pour ne pas provoquer la chute pour un élève ayant d'importants problèmes d'équilibration lors des changements de direction). L'élève peut être pris par le jeu, l'envie de faire mieux ou plus vite...

Un autre effet pervers est l'habitude des aménagements. Par exemple, le kinésithérapeute de Richard a signalé une perte de puissance musculaire significative pour cet élève. Sa fatigabilité est donc plus importante. Lorsque le praticien a évoqué les répercussions en EPS et la nécessité que Richard informe, celui-ci lui a répondu : « Non, pas besoin, le prof le verra bien et trouvera une solution pour adapter » ! Pourtant il est parfois impossible pour certaines évolutions de proposer des ajustements lors de certains cycles.

Un autre exemple, en 4ème, Jérémy est revenu d'une hospitalisation en « niant » les recommandations médicales. Le dialogue avec la famille et l'infirmière a permis d'intervenir en cours lors d'agissements prohibés pour faire comprendre à l'élève qu'en tant qu'enseignant il est sous ma responsabilité et que je suis au courant et garant des limites à ne pas dépasser. Dans ce cas le cours d'EPS fait partie d'un processus d'acceptation des nouvelles inaptitudes.

Il est aussi parfois nécessaire de freiner certains élèves car comme beaucoup d'adolescents il y a un besoin de se confronter aux limites par des conduites à risques car elles génèrent du sens. Les jeux (plus ou moins euphémiques) avec la mort font que l'on se sent exister. Il ne semble pas y avoir d'exception particulière pour les élèves malades ou handicapés.

Ces effets pervers de l'habitus créé, sont limités à la condition que toutes les relations entre les acteurs soient en mouvement. Le dialogue et les remises en questions doivent avoir lieu tout au long de l'année et pas simplement à la rentrée (même si ce moment est important). Pour améliorer la démarche, nous avons comme perspective l'envoi du certificat médical officiel et d'une lettre explicative aux médecins des services pédiatriques ainsi qu'à d'autres médecins clefs pour l'établissement.

2.2 Compenser et différencier : Quel point de départ ?

Construire en fonction des pathologies !!?

C'est la démarche des académies de Versailles et Créteil qui présentent entre autres : « La course d'endurance pour l'élève asthmatique », « le tennis de table pour l'élève ayant un syndrome rotulien »… (besoin d'adaptation pour le baccalauréat)

D'autres « fiches d'adaptation » par pathologie voient le jour : « de nouvelles pistes de travail pour cinq pathologies : l'élève anorexique, l'élève asthmatique, l'élève diabétique, l'élève atteint de drépanocytose, l'élève hémophile ». Ces propositions concrètes d'adaptations sont très intéressantes mais je pense que le point de départ n'est pas le bon. Car dans cette optique il y aura bientôt « le basket-ball pour l'élève T.C » (traumatiser crânien), « le tennis de table pour l'élève IMC (Infirme Moteur Cérébral) »….

Dans ces deux derniers cas précisément, les répercussions sont extrêmement diverses tant par leurs natures que par leur intensité. Il n'est pas nécessaire de rentrer dans les détails de ces répercussions pour réaliser que compiler une façon d'adapter l'enseignement pour toutes les pathologies n'est pas concevable. Cela peut, certes, rassurer par rapport à la peur et la méconnaissance des capacités et nos représentations des pathologies.

Pourquoi le choix de partir des répercussions des pathologies et non des pathologies elles-mêmes pour la construction de contenus d'enseignements ?

En partant des pathologies, il y a un risque d'étiquetage des élèves (attention, même s'il y a des constantes, deux élèves atteints de drépanocytose ou de myopathie sont aussi différents que deux élèves valides).

Cela ne permettra pas d'enseigner de manière pertinente, Ce serait comme de reprendre un cycle préconstruit, livré clef en main avec des élèves fictifs.

Dans mon enseignement cela paraît d'autant plus illusoire que ces « fiches d'adaptations » par pathologie construisent l'enseignement pour un élève qui a cette pathologie sans prendre en compte la réalité de la classe et les autres élèves dans leurs grandes diversités de capacités. La construction des contenus doit, à mon sens, prendre toutes les caractéristiques de tous les élèves de mes classes, sans essayer de faire rentrer tel élève dans telle « case » car il a telle pathologie.

Il est nécessaire d'éviter les catalogues en fonction des pathologies (sinon il n'y aura pas de réel traitement didactique efficace)

Répertorier des répercussions (dont certaines sont communes à plusieurs pathologies) puis proposer des voies d'ajustement de l'enseignement semblent plus réalisables et évitent les appellations : « élève IMC » ou « élève myopathe » qui stigmatisent et nous limitent. Partir des répercussions est une démarche d'enseignant. L'efficacité sera plus grande puisque plusieurs pathologies peuvent avoir des répercussions semblables. Par exemple la fatigabilité, les problèmes de coordination ou la fragilité de la tête et de l'abdomen se retrouvent fréquemment comme répercussions de pathologies. Cette démarche permet de prendre en compte l'ensemble de la classe.

Par contre une banque de données permettant de voir globalement les répercussions par pathologies semble un outil intéressant pour les enseignants. Ce qui permettrait de se faire une idée de ce que signifie pratiquement telle ou telle pathologie sans y enfermer l'élève.

2.3 Se positionner en tant qu'enseignant

Partir des répercussions des pathologies pour la construction des contenus implique de se positionner en tant qu'enseignant. En effet la méconnaissance des pathologies a tendance à provoquer un désengagement, un retrait par rapport aux décisions. Dans ma pratique je m'efforce maintenant de ne m'attacher qu'aux inaptitudes constatées par les médecins. Faire confiance au praticien me semble indispensable (ainsi qu'aux précisions des autres partenaires). Un peu honteux, j'oublie parfois le nom de la pathologie de certains élèves... mais en y réfléchissant : tant mieux !

Charles Gardou souligne, à juste titre : « L'étiologie et le diagnostic ne sont pas l'affaire de l'enseignant, qui est là pour relever un défi éducatif et faire grandir tout enfant à sa mesure. Etre relié au médecin et aux soignants ne signifie pas prendre leur place. ». Mais nous pourrions appliquer la propriété de réciprocité à cette affirmation : le médecin est là pour établir un diagnostic et pour soigner. Constaté des inaptitudes et les signaler à l'enseignant ne signifie pas prendre sa place et lui dire les APSA qui sont possibles ou non en EPS pour telle pathologie. Il est choquant d'imaginer un enseignant demander à un médecin de prescrire tel ou tel traitement pour son patient. Réciproquement un médecin ne peut pas se permettre de « prescrire » tel traitement didactique pour une APS (ou sa suppression) pour un élève dans le cadre de l'enseignement de l'EPS.

La loi du 11 février 2005 parle de compensation et d'accessibilité : en EPS que signifie rendre accessible ? Dans ma pratique, nous avons vu précédemment, rendre accessible signifie compenser et différencier. C'est traiter l'activité pour si possible la rendre accessible et non la supprimer. Par exemple : concrètement il arrive qu'un élève soit « dispensé de foot ».

Pour quelles raisons ?

- Interdiction de courir à proposition de jouer en marchant
- Fragilité du pied à ballon en mousse et zone de sécurité autour de lui... Et s'il n'est pas possible d'aménager l'enseignement sur certaines séquences, l'élève sera dispensé de pratique pendant celles-ci.

Ce doit être une collaboration grâce à un échange d'informations et une confiance mutuelle sans avoir trop

de certitudes sauf celle de ne pas mettre en danger l'élève. (En admettant comme point de départ que, comme pour tout élève, le risque nul n'existe pas). Un autre exemple : Gabriel, élève de 4ème, est sujet à des crises d'épilepsie, ses absences de plus en plus fréquentes sur une période m'ont amené, comme d'autres enseignants, à signaler aux personnels médicales ces changements significatifs. Le traitement anti-épileptique a, dans ce cas, été modifié. Le médecin avait, en début d'année, signalé que, dans des cas d'activités à l'extérieur de l'établissement, il serait souhaitable de prendre des dispositions particulières pour prendre en compte les « absences » de Gabriel. Lors de la préparation d'une sortie APPN (Activités Physiques de Pleine Nature), le traitement d'activité a tenu compte de cette information importante, en particulier dans les modalités de groupements d'élèves.

J'ai eu de très nombreuses informations médicales essentielles, ce qui a permis que les traitements didactiques des activités à venir soient, à mon sens, les plus pertinents possibles. Et de la même façon j'ai fait parvenir aux soignants et médecins certaines observations de comportements d'élève, l'analyse médicale leur appartient alors.

Les relations entre tous les partenaires sont essentielles et doivent se faire avec le souci permanent du meilleur épanouissement possible pour l'élève en restant dans son champ de compétences. Après avoir pris connaissance du certificat médical, l'enseignant doit se déclarer « compétent ». Non pas compétent pour proposer une EPS effective dans tous les cas de figures ; mais compétent pour décider si, au vu des inaptitudes constatées par le médecin, il peut oui ou non proposer une EPS effective dans le cycle en cours. (En fonction de ses connaissances par rapport aux compensations et différenciations possible, par rapport à sa propre analyse didactique de l'activité, aux conditions de pratique...).

Conclusion

Dans le contexte de l'établissement dans lequel j'enseigne, il semble que la construction de règles très différenciées lors du cycle Basket Ball permet à un maximum d'élèves de jouer un rôle dans l'équipe. La principale condition est l'acceptation et l'intériorisation de ces règles spécifiques au groupe en utilisant par exemple la construction progressive du règlement par des allers-retours entre le professeur et les élèves afin de valider chaque étape. Nous arrivons donc à une différenciation des règles pour un règlement commun et connu de tous. La visée de compétences communes en action dans cette APS est alors réalisable. Les limites seront alors la plus ou moins grande intériorisation de ce règlement différencié qui pourra paraître complexe (par exemple pour un élève arrivant en cours de cycle ou absent longtemps). Certes il y a au préalable, la nécessité d'installer un fonctionnement pour tous les acteurs du système et de prendre ses responsabilités d'enseignant afin de permettre une EPS effective et parfois freiner et savoir dire non à un élève qui se mettrait en danger.

Les adaptations et différenciations de toutes natures sont alors à utiliser, en admettant que celles-ci ne soient pas immuables. C'est accepter, en tant qu'enseignant, d'être en déséquilibre par rapport à nos certitudes :

« Ils ont décidé de se laisser embarrasser, de se laisser interroger par ce qu'ils ne comprenaient pas. Ils ont choisi l'adaptation créative » (5). Mais en s'adaptant de plus en plus nous avons peur de ne plus être en EPS :

« Jusqu'où « s'adapter » ? Ne s'agit-il pas plutôt d'adopter des stratégies subtiles pour bâtir un rapport à la culture légitime qui ne soit pas celui du rejet ». C'est la nécessité de trouver un décalage optimal entre des contenus d'enseignement correspondants aux possibilités des élèves et leurs rapports à ce qu'est l'EPS à travers ses finalités. (Légitimité des adaptations et des différenciations proposées)

La question du degré de différenciation et d'adaptation renvoie directement à la conception même de la

discipline EPS, à son identité.

Le problème de positionnement vient alors du non consensus des acteurs même de l'EPS. « Il y a un hiatus de représentation sur l'identité …… car il n'y a pas de consensus interne … on ne sait pas dire ce qu'est l'EPS », « Les familles d'APSA n'identifient pas l'EPS. Elles ne sont pas ce qui anime. » Ce n'est donc pas que le Basket Ball lui-même qui donne du sens à l'enseignement, ce sont aussi les objectifs que l'on poursuit avec l'enseignement du Basket Ball. (la maîtrise et la connaissance de soi au travers de l'activité, l'apprentissage de la confrontation avec les autres dans les APSA…)

Ce non consensus interne entraîne forcément un manque de lisibilité pour tous les acteurs (élèves, parents, médecins, autres enseignants…) De plus, ceci est renforcé par l'histoire de l'EPS et son « héritage sportif » qui fait souvent oublier ses deux premières initiales. Tout cela expliquerait les difficultés pour obtenir, dans certains cas, des informations sur les inaptitudes pour éviter une suppression de telle ou telle APSA.

Les principes d'« Accessibilité » et « de Compensation » (cf loi de février 2005) impliquent une EPS plus large et plus ouverte. Tous les élèves de mon établissement ne pourront pas suivre une EPS effective tout le temps et partout.

Mais il me semble que bien plus de 2 élèves sur 10 retournant dans leur établissement devraient pouvoir suivre les cours d'EPS de manière effective ; le retour que j'ai montre que ce n'est pas le cas. La Fédération Française de Tennis de Table (FFTT) a mis en application le principe de compensation en adoptant un règlement du tennis de table handisport au sein de son propre règlement dans le cas où un joueur rencontre un joueur en fauteuil roulant. L'EPS doit s'ouvrir à ce principe. Canguilhem disait « Le vivant oblige » « L'EPS ne peut plus être « applicassionniste » et univoque. » Acceptons alors que, lorsque des élèves ont des besoins éducatifs particuliers liés à des inaptitudes physiques, les cours d'EPS ne soient pas exactement les mêmes que si ces élèves n'avaient pas été dans la classe (sans pour autant renoncer aux finalités). Aussi se forcer à se positionner sur ce qui est mobilisé chez les élèves et ce que l'on vise comme compétences permet de voir que ce qui est mis en place sert souvent au progrès de tous. Ceci semble transposable à d'autres disciplines et pour d'autres élèves à besoins éducatifs particuliers.

Je retiendrai, de mes expériences et de leurs analyses, que l'on doit se laisser perturber, embarrasser, déranger afin d'essayer, de tenter, de créer, d'« adapter » dans le mouvement, de manière dynamique (et non une « EPS adaptée » figée une fois pour toute avec ses barèmes pour chaque pathologie) Cela signifie aussi accepter de se tromper et se questionner en essayant de légitimer ou non les compensations ou différenciations proposées. Ce qui implique de « faire le deuil » d'une méthode toute faite qui fonctionne dans tous les cas, de cycles pré-établis, prêts à emploi ….

A mon sens, une EPS plus large et plus ouverte commence à se généraliser. Si les recherches et les travaux des différentes académies sur ce sujet pouvaient être coordonnées, la généralisation serait beaucoup plus rapide et cohérente. Et pour aller de l'avant, il me semble que l'évolution du regard sur les élèves malades ou handicapés n'est plus la seule évolution souhaitable, celle du regard sur l'identité de l'EPS est tout autant.

<!--Creative Commons License-->[\[Creative Commons License\]](#)

Ce/tte création est mis/e à disposition sous un [contrat Creative Commons](#).<!--/Creative Commons

License--><!--— <rdf:RDF xmlns="http://web.resource.org/cc/" xmlns:dc="http://purl.org/dc/elements/1.1/" xmlns:rdf="http://www.w3.org/1999/02/22-rdf-syntax-ns#" xmlns:rdfs="http://www.w3.org/2000/01/rdf-schema#">

</rdf:RDF> —>