



# InfoLP n°95

1er Octobre 2009

Ecrit et réalisé par le Cercle d'étude du RésolP et les collègues d'EPS présents au séminaire national sur le thème du handicap à Poitiers en Mai 2009

## Edito

par I. LYONNET ( LP Labé, Lyon ) et H. BIZZOTTO ( LP 1er Film, Lyon )

### Sommaire :

- **Edito**
- **Dossier Spécial sur la scolarisation et l'intégration des élèves handicapés en EPS**
- ✓ Introduction par Régis DUPRE IA IPR EPS LYON et DAFOP ( P.2)
- ✓ Une ouverture et un partenariat... Par Eric Subtil , principal de Collège (P.4)
- ✓ Table ronde du séminaire, Intervention de Nicolas Jacquemond, Formateur IUFM (P.5)
- ✓ Lutttes et troubles cognitifs par Marie Cros, professeur EPS collège (P.6)
- ✓ Différents mais ensembles par Hubert Mangold, prof. EPS Lycée (P.8)
- ✓ De l'EPS adaptée vers ....par Hervé Bizzotto, prof EPS LP (P.10)
- ✓ **Articles des membres du cercle d'étude**
- ✓ • Compte rendu d'une expérience ..en fauteuil par Pascale MARTY (LP Casanova ) (P.12)
- L'autorité de grand papa est morte par Dominique Bonnet -LP Picasso (P. 14)
- Un cycle de renforcement musculaire , par Bruno Gueye suite de l'infoLP 94 (P.18)
- 

**Création :** DENIS ARONDEAU -

**Mise en page:** Hervé BIZZOTTO - LP 1er Film (Lyon)

En ce début d'année scolaire, de nouveaux chantiers s'ouvrent devant les enseignants d'EPS de lycée professionnel. La parution des nouveaux programmes en janvier 2009, des nouvelles modalités de l'organisation des CCF au BO n°31 du 27 août 2009 (sessions 2011 et 2012), les compétences attendues par APSA, les modalités d'évaluation aux examens (session 2010), vont nous "contraindre" à retravailler sur nos projets d'EPS., une fois de plus...Il reste à recevoir les nouvelles modalités d'évaluation et nous aurons l'ensemble des documents nécessaires au bon fonctionnement des LP.

Les changements des structures des établissements liés au recrutement des Bac Professionnel en 3 ans nous obligent également à reconsidérer nos argumentations et nos programmations. Notamment, les passerelles entre les CAP et les Bac et l'augmentation des effectifs à 30 ou 32 élèves par classe.

Cette année, nous n'avons pas souhaité traiter des thématiques trop récentes pendant le stage qui aura lieu en janvier et avril. Travailler à flux tendu est trop compliqué, les textes ne sortant pas toujours à temps:

L'an passé nous avons eu les programmes fin janvier, soit 2 jours avant le 1er module. Du coup, la préparation du stage s'est faite sur la base de document de travail « officieux ».

Nous nous dirigeons donc vers une réflexion sur la gestion de l'hétérogénéité des élèves de LP et un zoom sur l'APSA cirque que nous n'avons jamais traité en formation du RésolP.

Les membres du cercle d'étude ont donc pour tâche de s'atteler à réfléchir à cette APSA dans le cadre de la CP3 et d'engager une réflexion plus large sur la prise en compte de la diversité de nos élèves de LP par l'enseignant d'E.P.S. pour permettre à chaque élève de progresser dans ses apprentissages.

Les membres de ce cercle pour cette nouvelle année scolaire sont:

Olivier Dumoulin (LP Armand, Villefranche/ Saône, Nicolas Afriat (LP Picasso, Givors), Marc Thoret (LP Claudel, Lyon), Franck Morel (LP Coton, Néronde), Gwenvael LeRoux (LP Claudel, Lyon), et l'arrivée de petits nouveaux:

merci à Isabelle Maillet (LP Boucher, Venissieux), Marie Féret (LP 1er Film, Lyon), Steven Martel (LP Garnier, Bron) et Bruno Gueye (LP Lurçat, Lyon).

Nous pouvons compter sur l'aide de Jean-louis Blanchard (LP Labbé, Oullins) en ce qui concerne le suivi du site internet pour le RésolP (<http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/eps/spip.php?rubrique38>) mais qui n'a pas pu être libéré de cours le mardi AM, de Pascale Marty (LP Givors qui participe au comité de lecture de l'InfoLP), de Marc Séchaud (LP Flesselles, Lyon) et de Nicolas Tourneur (LP 1er FIM, Lyon 8ème) qui nous prêteront main forte certains mardi AM.

Dans ce 95ième numéro, vous trouverez des articles de collègues de LP, notamment celui d'une figure historique du RésolP, Dominique Bonnet. Nous le conseillons à tous.

Enfin, nous remercions l'ensemble des collègues qui ont accepté d'écrire un article qui résume leur implication dans le cadre du travail qu'ils font avec des élèves handicapés et qui étaient présents à Poitiers lors du séminaire national sur l'inclusion des élèves handicapés pendant les cours d'EPS obligatoires.

Cet InfoLP d'ouverture sur le monde du handicap et de l'EPS relate un certain nombre d'expériences vécues et nous semble fort intéressant. Il couvre par écrit certains moments qui ont été filmés par Marcel Lognon du CRDP de Lyon et présentés lors du séminaire.(voir site Esen et site EPS Lyon).

Le RésolP a toujours été une force professionnelle de proposition. Il est donc normal que nous nous emparions des sujets les plus récents. De plus il permet également à nos collègues d'EPS en collège et en lycée général, formateur à l'université, chef d'établissement ou IA IPR EPS de nous faire partager leur expérience en la matière et par la même d'ouvrir l'InfoLP à des collègues qui ne travaillent pas en LP.

Cela s'appelle une main tendue.....et elle a été saisie.

Pour lire ce document dans de bonnes conditions avec Acrobat Reader, vous devez sélectionner: Affichage / Affichage de Page / Deux pages / Afficher la page de couverture (option Deux pages)

## Introduction concernant le dossier ASH et EPS

### 1/ Un contexte national

La loi de 2005 sur le handicap qui prévoit d'organiser un accueil et une scolarisation réussis des élèves handicapés dans l'établissement scolaire le plus proche de leur domicile, s'impose à tous et notamment aux enseignants d'EPS. La loi d'orientation et de programmation pour l'école, elle aussi de 2005, fixe comme objectif à l'éducation nationale la réussite de tous les élèves, en précisant que celle-ci passe par la maîtrise des compétences du socle commun et par l'obtention à minima d'une qualification de niveau 5 à la fin de la scolarité obligatoire.

L'EPS occupe une place originale où le corps, la motricité et l'action sont au cœur des apprentissages. Elle cherche à contribuer avec les autres disciplines à l'instruction, la formation et l'éducation de chacun, à l'acquisition des valeurs de la République et à la maîtrise du socle commun. Ces défis nouveaux pour les enseignants sont audacieux mais aussi nécessaires et passionnants.

La discipline a fait d'importants efforts, aujourd'hui reconnus, pour gagner en lisibilité, ce qui apparaît notamment dans la nouvelle matrice des programmes qui apparaît sur l'ensemble du cursus. Les finalités et objectifs sont clairs et se déclinent différemment suivant les étapes de la scolarité des élèves. Les trois objectifs liés au développement des ressources, à l'acquisition d'une culture des APSA et des compétences qui leur sont liées ou encore à la gestion de sa santé et de sa vie physique et sociale, sont sans cesse articulés et l'enseignant d'EPS doit les avoir en tête au moment de la préparation de chaque cycle, de chaque leçon et même de chaque situation d'apprentissage. Les compétences propres à l'EPS articulées aux compétences méthodologiques et sociales, se construisent ainsi, à propos de chaque activité physique du programme proposée aux élèves.

Comment permettre véritablement la réussite de tous les élèves, notamment de ceux qui sont les plus fragiles, handicapés ou plus largement à besoins éducatifs particuliers ? Comment y parvenir en EPS ? Comment le faire en lien et en interactivité avec les autres membres de la communauté éducative ?

Un séminaire national, organisé à Poitiers (ESEN) par l'Inspection générale EPS en mai 2009 et auquel une importante délégation lyonnaise participait, a permis aux enseignants d'EPS de faire le point sur la réalité de leurs pratiques, sur leurs avancées, sur les progrès qui restaient à réaliser. Il a donné l'occasion unique d'effectuer un bilan national en partenariat (médecins, IA IPR des autres disciplines, chefs d'établissement, représentants des associations...) et au-delà du bilan, l'occasion de formuler des propositions. Les temps d'ateliers, disciplinaires, mais aussi pluridisciplinaires, ont permis des échanges, l'expression des points de vue, la présentation d'expériences et l'émergence de propositions concrètes.

Les questions qui ont plus particulièrement été traitées dans ce séminaire national qui devrait prochainement être décliné au niveau académique, sont les suivantes :

- L'accueil de l'élève handicapé, avant tout dans la classe ordinaire, avec un effort pour adapter l'enseignement et l'évaluation des acquis.
- La nécessité d'articuler les efforts des enseignants d'EPS dans leurs cours avec ceux engagés par leurs collègues des autres disciplines ou dans les autres moments de la vie des élèves. Un travail en équipes interdisciplinaires est indispensable.
- Le pilotage au niveau national, académique ou de l'établissement.
- La formation des personnels.

« un CD-Rom a été réalisé par le CRDP de Lyon, sous le contrôle de la DAFOP et des IA IPR EPS, avec de belles images d'élèves, de classes, d'enseignants avec des contextes différents, des témoignages et des réussites. »

# des élèves Handicapés en EPS

Par Régis DUPRÉ IA IPR EPS et DAFOP Lyon

## 2/ Les actions engagées au niveau académique :

L'académie de Lyon, d'abord à propos du traitement des dispenses et inaptitudes, puis très vite à propos de la problématique plus large de l'accueil et de la scolarisation des élèves handicapés ou à besoins éducatifs particuliers, a engagé depuis plusieurs années une réflexion et organisé des actions dont voici quelques exemples :

A plusieurs reprises depuis 2000, l'inspection pédagogique régionale EPS a organisé des stages institutionnels portant sur ces questions centrales.

Un groupe académique piloté par les IA IPR EPS a réalisé une enquête, développé une réflexion et formulé des propositions visant à aider la mise en place d'un enseignement adapté de l'EPS.

Ce groupe a mis au point avec les IA IPR EPS des épreuves adaptées académiques pour les examens EPS et validé des propositions d'établissement.

Plusieurs équipes d'enseignants volontaires et innovants ont rédigé des documents pédagogiques, en lien avec le pôle académique innovation et expérimentation du rectorat (PASIE).

Deux professeurs d'EPS (Marie MARION et Hubert MANGOLD) ont été missionnés pendant plusieurs années par l'inspection pédagogique pour aider les équipes d'établissement à assurer mieux l'accueil et la scolarisation des élèves handicapés. Des moyens ont été accordés par le rectorat aux équipes qui mettaient en place pour la première année une EPS adaptée.

Un groupe de professeurs suivi par les IA IPR EPS et la DAFOP développe depuis deux à trois ans une réflexion pédagogique qui doit prochainement aboutir à une publication avec des propositions didactiques et pédagogiques concrètes et des exemples des adaptations réalisées.

De nombreux enseignants d'EPS ont suivi la formation lourde au 2CA SH

(six semaines de formation) offerte à l'IUFM et ont obtenu la certification complémentaire leur permettant de mettre leurs nouvelles compétences au service des élèves et de leurs collègues moins informés.

Pour préparer le séminaire national à Poitiers et montrer des exemples concrets, un CD-Rom a été réalisé par le CRDP de Lyon, sous le contrôle de la DAFOP et des IA IPR EPS, avec de belles images d'élèves, de classes, d'enseignants avec des contextes différents, des témoignages et des réussites.

Une réflexion sur l'utilisation des TICE au service des enfants malades, handicapés ou à besoins éducatifs particuliers (y compris athlètes de haut niveau) a été engagée depuis plusieurs années dans l'académie avec le suivi du PASIE, du CTICE, des IA IPR et de la DAFOP.

## 3/ Des perspectives :

Si beaucoup de choses ont déjà été faites aux niveaux national et académique, Lyon apparaissant comme une académie en pointe, il reste encore beaucoup à faire. Il revient à chacun de prendre conscience de la responsabilité nouvelle de l'éducation nationale en la matière et du rôle particulier que notre discipline peut jouer. Chaque enseignant peut apporter sa pierre et en s'appuyant sur les expériences déjà réalisées, imaginer toutes les adaptations nécessaires aux élèves particuliers qui lui sont confiés et au contexte d'enseignement qu'il rencontre.

Ce dossier sur l'ASH, traité dans ce numéro du résoLP, devrait renforcer la mobilisation déjà importante des enseignants d'EPS et donner envie à chacun de se montrer ingénieur et nouveau concepteur d'une EPS plus adaptée permettant à chaque élève de réussir avec ses moyens.

# La scolarisation des élèves

## Une ouverture et un partenariat nécessaires dans et hors l'établissement

Eric Subtil, Principal du Collège-lycée Elie Vignal

### Une scolarité ordinaire ?

### Une systémique nouvelle

**L'élève en situation de handicap se trouve depuis la loi de 2005 au centre d'un système plus riche et plus complexe, mettant en relation des personnes, des structures et des professions très diverses : l'élève, sa famille, ses professeurs, le COP, la direction et l'équipe médicale de l'établissement scolaire, mais aussi l'enseignant référent, des médecins, des ergothérapeutes, des kinésithérapeutes, des psychomotriciens, des psychologues, des neuropsychologues, les SESSAD, les personnels de la MDPH... Le chef d'établissement se retrouve de fait dans un rôle de chef d'orchestre devant composer avec les différentes parties, avec les avis, les compétences et les divergences qui peuvent en découler dans l'unique but de permettre la meilleure scolarisation possible.**

### La richesse de cette ouverture

Nous avons ici une opportunité unique de pouvoir ouvrir la porte de nos établissements à d'autres professionnels, en particulier à des professionnels du soin. Les équipes de suivi de la scolarisation deviennent une chance supplémentaire de partager notre réflexion et de l'enrichir grâce à la présence de personnes peu habituées à rencontrer les enseignants : ce partenariat doit s'effectuer dans le respect absolu du champ des compétences de chacun, uniquement dans le but de nous aider à comprendre les répercussions du handicap ou de la maladie sur la scolarité.

L'objectif d'une scolarité qui suit le cursus ordinaire reste au centre de nos préoccupations conformément à la nouvelle loi de 2005. En particulier, si l'élève ne suit pas l'ensemble des cours, y compris l'EPS, c'est bien sa scolarité globale qui est remise en cause et son projet d'orientation en sera modifié. Des compensations sont donc à imaginer pour pouvoir scolariser au maximum l'élève, y compris par des dispositifs ou des structures adaptés

### Notre désir et leurs besoins

Cette scolarisation se doit de correspondre aux besoins de l'élève handicapé : seul ce dernier peut réellement les exprimer et il convient alors de ne pas les confondre avec nos désirs, certainement légitimes mais malheureusement souvent loin de la réalité de leur vécu. Cette écoute permanente nous permettra d'être suffisamment réactifs pour ajuster les aménagements de la scolarité. L'une de nos préoccupations majeures est la rencontre du handicap et de l'adolescence. Cette double problématique a été peu étudiée et soulève de nouvelles questions qui sont à la fois complexes et propres à chaque jeune.

La scolarisation des élèves handicapés replace en particulier le chef d'établissement dans son rôle de pédagogue à la recherche de nouvelles solutions qui passent par la personnalisation des enseignements : cette réflexion et le travail d'équipe qui en découle développent de nouvelles pratiques et un nouveau dynamisme éducatif dont pourront ensuite bénéficier l'ensemble des élèves.

«...ce partenariat doit s'effectuer dans le respect absolu du champ des compétences de chacun, »

## Table Ronde n°3

J'ai accepté d'intervenir sur cette thématique aujourd'hui parce qu'il me semble qu'elle pose un véritable débat de fond sur la nature même des activités physiques proposées dans le cadre de l'EPS. En effet, si l'accès de tous à l'EPS progresse de manière significative dans les établissements scolaires, il n'est pas encore toujours certain que les préconisations du B.O. sur une « EPS effective » soient pleinement mises en œuvre.

**"Sollicitation, développement, mobilisation des ressources individuelles favorisant l'enrichissement de la motricité pour gagner en aisance et en efficacité"**. Ainsi formulé, le thème de cette table ronde soulève une série de questions essentielles que nous nous proposons d'aborder dans cet exposé liminaire :

- Comment poursuivre ces objectifs avec des élèves en situation de handicap ?
- Comment les mettre en œuvre dans l'enseignement « ordinaire » qui scolarise des élèves handicapés ?
- À quelles conditions les choix didactique et pédagogique d'adaptation seront-ils efficaces et pertinents, c'est-à-dire réellement au service du développement de l'élève ?
- Comment définir la motricité que le titre de cette table ronde évoque ? Existe-t-il une motricité spécifique pour les élèves handicapés ?

Précision tout d'abord que si l'appellation « EPS adaptée » est souvent utilisée pour désigner l'EPS à destination des élèves handicapés, cette terminologie, au-delà du pléonasmisme qu'elle contient, a pu contribuer à faire passer la fausse idée qu'il y aurait une EPS spécifique, une « sous EPS »... chacun pouvant alors interpréter à sa façon et opérer des changements de fonds à sa guise. L'objectif en question pouvant parfois être considéré comme facultatif ou être bousculé par le poids de conceptions plus thérapeutiques ou référées au sport fédéral.

Au contraire, nous sommes bien convaincus que l'EPS adaptée n'existe pas, et que la discipline est bien la même pour tous. Il n'est pour autant pas question de nier les besoins éducatifs particuliers des élèves : des adaptations de l'activité et de son contexte sont évidemment nécessaires, et c'est ce que mon propos va désormais développer, en évoquant une série de pistes possibles pour un tel enseignement :

1) La première idée est, en cohérence avec l'intitulé de cette table ronde, la loi du 11 février 2005 et la charte du Luxembourg, de s'appuyer sur les potentialités de l'élève et donc de sortir d'une conception « déféctologique » du handicap. La manière dont est formulé l'objectif est déjà un étayage pour penser l'adaptation de son enseignement.

2) Ensuite, l'EPS doit, en particulier pour les élèves handicapés se libérer du poids des conceptions thérapeutiques d'une part et sportives fédérales d'autre part. Pour l'enseignant, l'élève n'est ni un patient qu'il faut rééduquer grâce à un traitement particulier ni un professionnel du milieu fédéral ou un champion en devenir. C'est dans cet esprit, me semble-t-il qu'il faut penser le traitement de cet objectif. Cela ne signifie nullement qu'il ne doit pas y avoir de coopération étroite avec ces milieux, dans le cadre d'un partenariat de complémentarité plutôt que de juxtaposition ou de substitution...

3) Un troisième axe de réflexion serait une centration forte sur les répercussions de la pathologie sur les apprentissages, plutôt que sur la pathologie en elle-même. C'est ce regard-là qui permet en effet de penser les adaptations qui favorisent les compensations.

4) Enfin, au risque d'être un peu provoquant, je considère qu'il serait bon de se laisser un peu « perturber », et d'accepter de faire preuve d'inventivité pour ne rien s'interdire. Les apprentissages chez ces élèves ne sont pas linéaires ni cumulatifs, et les progressions bien pensées ne fonctionnent pas toujours comme l'enseignant l'espérerait. Dans ce registre, il y aurait donc une tension fondatrice à créer entre deux postures contradictoires. D'une part celle du traitement systématiquement différencié et individualisé, qui laisse supposer une motricité spécifique à l'élève handicapé, et celle du traitement indifférencié, la même chose pour tout le monde en même temps, qui nierait de facto une spécificité liée aux conséquences du trouble sur la mise en œuvre des fonctions motrices.

Il y a donc bien un équilibre à trouver entre le respect du droit à la différence et celui du droit à la ressemblance.

Mais remarquons que c'est moins dans la représentation que l'on a de l'élève handicapé que dans celle du traitement des APSA qu'il est nécessaire de se laisser perturber.

Il est effectivement parfois difficile de se représenter les obstacles au développement de la motricité d'un élève handicapé dans une situation donnée.

Aussi, est-il illusoire de vouloir garder notre grille d'analyse pour prendre des repères sur l'évolution de « l'aisance et de l'efficacité ». Qu'est ce que représente ce « si petit » changement moteur observé pour cet élève ? Acceptons donc de tâtonner, de lâcher prise avec nos réflexes liés à notre habituelle lecture des observables.

En conclusion, je pense que cet objectif doit être traité avec un positionnement professionnel clair et la démarche partenariale nécessaire à l'obtention des éléments essentiels permettant de mettre en place les compensations. Les mouvements, les déplacements pourront alors être observés au regard des grands principes d'actions qui restent formulés de manière pertinente quel que soit le handicap. Il sera parfois nécessaire de mettre en place des modalités spécifiques mais les dispositifs communs devront être visibles même si le développement de la motricité ne passe pas forcément par les mêmes étapes et que les indices de progrès ne sont pas toujours les

Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

Lutte et troubles cognitifs,

«...Il ne s'agit pas de leur dicter ce qu'ils doivent faire mais de les faire se sentir compétents dans leur opposition. »

L'Upi du collège Maryse Bastié de Décines accueille depuis 2004 une dizaine d'élèves présentant des troubles des fonctions cognitives. La quasi totalité de ces élèves a participé aux cours d'EPS avec leur classe de référence. L'équipe d'EPS (4 collègues) s'investit donc chaque année dans ce processus.

Personnellement, c'est une mission qui m'a permis de renouer avec mon idée première du métier (je viens de la filière APA, Activités Physiques Adaptées aux personnes handicapées). A savoir utiliser l'EPS comme outil pour permettre à des personnes en difficultés d'accéder à des savoirs, des compétences bien sûr, mais aussi d'expérimenter plaisir et bien-être que peuvent procurer la maîtrise d'un geste ou le partage d'une activité.

Voici donc une petite illustration de ce que j'essaie de mettre en place, avec l'exemple de Clarisse et Hedi dans leur classe de 6ème, pendant un cycle de Lutte.

Clarisse, 13 ans, est une élève trisomique, qui parle très peu. Elle se montre très volontaire et attentive.

Hedi, 12 ans  $\frac{1}{2}$ , est un élève présentant des troubles des fonctions cognitives, qui peut s'exprimer, bien que difficilement, lorsqu'il est en confiance. Il est assez craintif et réservé et affiche un sourire constant qui masque toutes ses émotions. La classe comprend 28 élèves et l'AVS n'est là que pendant la première heure.

Pour essayer de mettre le doigt sur la particularité de ces élèves, centrons-nous sur une des principales difficultés qu'ils ont rencontrées, inhérentes à leur handicap : donner du sens à des gestes connus et répétés pour être capable de les reproduire en situation. A savoir, l'apprentissage de techniques (de retour de la main ou d'immobilisation) n'a pas véritablement posé de problèmes : les saisies sont bonnes et vigoureuses, même lorsqu'il s'agissait de choisir de façon adaptée quelle technique utiliser en fonction de la position de l'adversaire. La répétition et le « partenariat » ont permis de construire ces connaissances ainsi qu'un affichage constant au tableau de schémas de suite d'actions (qui du coup servent à toute la classe...). Par contre, cela s'est compliqué lorsqu'il a fallu réutiliser ces savoirs en opposition réelle : la vitesse d'exécution de l'adversaire, la pression du chronomètre, se faire malmenner...autant de facteurs facilitant l'éparpillement des ressources cognitives déjà bien fragiles...alors Clarisse s'arque-boute et résiste aux assauts en attendant que ça passe et Hedi se laisse rapidement battre pour que cela s'arrête au plus vite ! C'est là qu'entre en jeu le coach...c'est un élève choisit par moi-même qui peut changer d'une séance à l'autre. Ses principales qualités : il est à l'aise dans l'activité, dans son rapport avec Clarisse ou Hedi et... motivé par sa nomination!

Il va accompagner verbalement les « coachés », en rappelant les consignes durant le combat, de façon à ce qu'ils gardent à l'esprit le but à atteindre. Ce ne sont pas que des encouragements (qui sont pourtant déjà un moteur non négligeable pour ces élèves) mais surtout des conseils ou même des réponses aux difficultés qu'ils rencontrent dans l'instant («écarte ta jambe, baisse ta saisie, appuie avec ton ventre, etc...»). Il ne s'agit pas de leur dicter ce qu'ils doivent faire mais de les faire se sentir compétents dans leur opposition.

Évidemment les coachs n'offrent pas la garantie de gagner et parfois donnent des conseils un peu évasifs (« vas-y! », « non, pas comme ça »...) mais leur intervention a permis à Clarisse et Hedi de sortir de l'imitation du combat pour rentrer dans un combat réel et d'élargir le vocabulaire de leurs actions.

Le « happy end » a également fonctionné pour les autres élèves de la classe, puisque le rôle de coach a été très demandé et a permis à certains d'entre eux de prendre un recul sur leur pratique qu'ils n'avaient pas eu jusque là : la nécessité de se rapprocher de l'adversaire, l'utilisation du poids du corps, des jambes, etc. Il a donc fallu que je m'adapte au niveau de l'évaluation, et là où je n'avais prévu qu'un « bonus » pour les coachs, j'ai dû mettre en place une grille mettant en rapport les conseils donnés, les résultats des actions et le résultats des combats. Elle est en phase d'« expérimentation » et demande du temps...

Ah, avec 10 élèves de moins, des heures, et la vidéo....

Je m'interroge cependant sur la pérennité des apprentissages qu'ont pu faire Hedi et Clarisse durant ce cycle de 10 séances, car il aurait été intéressant de pouvoir étudier l'évolution de leurs pratiques sans l'étayage du coach. Le cycle Lutte reprenant en 5ème, nous en discuterons avec le collègue qui les aura dans sa classe à la rentrée prochaine.

J'aimerais bien que ce soit moi.

## DIFFERENTS MAIS ENSEMBLE

Face à un élève handicapé qui présenterait (au conditionnel) peu de capacités ou pas assez au regard des nos référentiels « ordinaires », notre expérience professionnelle et notre vécu nous poussent à penser que ses actions sont insignifiantes, peu dignes d'intérêt ou tout au moins considérées comme relevant de l'occupationnel. Pourtant, le moindre mouvement, le moindre déplacement, le moindre effort ou progrès peut en réalité représenter beaucoup pour cet élève (tout comme les émotions ou échanges relationnels qu'il peut avoir). Il nous est parfois alors difficile de ne pas estimer le tout suffisant. Dès lors, une « dispense d'EPS » peut être perçue comme la confirmation du « elle / il ne peut pas donc.... « dispensé(e) d'EPS »

Et pourtant, n'est-ce pas justement cet élève qui aurait le plus besoin d'une EPS si ce n'est davantage que l'élève « ordinaire » ou le dit « spécialiste », l'optionnaire en EPS dont on a voulu reconnaître notamment au baccalauréat les mérites de son investissement et sanctionner un niveau d'acquisition élevé.

Par rapport à ses capacités réelles, l'élève en situation de handicap ou handicapé mobilise autant de ressources, si ce n'est plus dans certains cas, que ses camarades. Cet élève construit ainsi sa motricité spécifique, s'approprie des connaissances, développe des compétences comme tout autre élève.

Il est primordial alors de se centrer sur les capacités, les potentialités de ces élèves et de construire autour, même si celles-ci sont parfois peu nombreuses et limitées. Il s'agit d'adopter une démarche positive, voire humaniste qui, prenant en compte les difficultés, les manques, les creux, va s'appuyer largement sur le champ des possibles, des capacités, des aptitudes. Ainsi en connaissance de cause la mise en lien des capacités recensées de l'élève et des compétences visées et attendues peut permettre de proposer un enseignement adapté au plus près du **potentiel de l'élève mais aussi au plus près des objectifs fixés dans le cadre d'une formation.**

Il devient donc indispensable d'activer parallèlement le réseau de communication (parents, service médical, enseignant référent...) pour la meilleure connaissance possible des répercussions de la pathologie sur les capacités de l'élève. **Nous pourrions même avancer que dans une démarche professionnelle et entre professionnels et pour la réussite de l'élève, le « secret médical » n'a plus de sens. Il ne s'agit pas de tout savoir sur tout mais de savoir l'indispensable pour un enseignement le plus adapté et donc le plus pertinent possible.**

Accepter cela dans la justification éventuelle d'un enseignement adapté permet de valoriser et de favoriser la pratique des élèves handicapés mais aussi pour certains autres élèves présentant des inaptitudes moins importantes ou n'ayant pas construit ou peu développé d'aptitudes et de compétences rendre possible des acquisitions sensori-motrices. Ces élèves dits « passifs, non motivés, craintifs, solitaires, rarement demandeurs, souvent maladroits, sembleraient par effets indirects profiter dans une certaine mesure des adaptations proposées. Nous pourrions parler alors d'« avantages collatéraux ». L'acte d'enseignement dans ce contexte n'est-il pas alors plus efficace encore et donc plus pertinent ?

### **Le problème de l'évaluation**

**Combien de temps avons-nous dû attendre avant de proposer des référentiels pour tous les élèves valides ?** Certes l'évaluation est difficile : les inaptitudes sont très diverses, pas toujours bien cernées, évolutives parfois, voire fluctuantes... Mais ce ne peut en aucun cas être un prétexte à une non pratique effective de l'EPS. Pendant les sept années de scolarité dans le secondaire, les élèves ayant des inaptitudes partielles vont-ils rester hors des cours ou cantonnés dans des rôles « sociaux » ?

**Un coup d'accélérateur en 2005 : La loi n°2005-102 du 11 Février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »** donne une nouvelle définition du handicap :

«...« **L'enfant doit aller à l'école et l'école doit aller à l'enfant.** »



# Handicapés en EPS

par Hubert Mangold –Lycée Colbert—LYON

« **Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant** » De cette évolution de conception du handicap découlent les notions d'accessibilité et de compensation qui sont les deux piliers de la loi.

**L'accessibilité** : c'est rendre possible « l'accès à tout pour tous » « Tout enfant ou adolescent porteur de handicap a le droit d'être inscrit en milieu ordinaire, dans l'école la plus proche de son domicile » Cela se concrétise aussi par l'ensemble des mesures collectives ou individuelles qui permettent aux élèves handicapés de recevoir l'enseignement prévu comme pour les autres élèves (matériel adapté, présence d'un auxiliaire de vie scolaire- AVSi /AVSco...) C'est également les adaptations pédagogiques nécessaires aux apprentissages. C'est aussi la mise aux normes des bâtiments scolaires et des équipements culturels et sportifs avant le 11 février 2015

**La compensation** : c'est le droit de bénéficier de toute mesure individuelle susceptible de garantir l'égalité des droits et des chances. Elle se traduit par le plan personnalisé de compensation et se concrétise à l'école par le Projet personnel de scolarisation (P.P.S) Il s'agit bien d'une scolarisation à part entière. C'est également les différenciations pédagogiques nécessaires aux apprentissages.

**Un exemple dans une classe ordinaire de lycée** : Lors des premières séances de volley-ball une élève atteinte d'une cérébrolésion (suite à un traumatisme crânien) ne peut manifestement pas « volleyer » la balle. Lors des actions motrices elle présente des tremblements importants et un déficit d'équilibre et de coordination prédominant à droite qui l'empêchent d'intervenir rapidement sur la balle La station unipodale gauche est difficile en raison d'une hémiparésie\* gauche La réalisation de mouvements se fait lentement, par à-coups et au prix d'une grande fatigabilité. En termes d'actions motrices Cécile peut attraper une balle lancée lente dite « en cloche » à hauteur de poitrine, ramasser une balle après un ou deux rebonds, lancer à deux mains et frapper d'une main la balle parfois avec tonicité D'une manière générale la motricité de Cécile se caractérise par des difficultés de coordination et une lenteur d'exécution gênée par des tremblements irréguliers et plus ou moins importants selon les moments.

Exemple de différenciations proposées:

- Mise en jeu par une balle lancée à partir d'une zone avant dans une zone adverse délimitée Service tennis avancé avec balle présentée haute par un partenaire (cet élève choisit au regard de son état de forme du jour)

- balle attrapée et relancée au partenaire ou balle lancée sur terrain adverse

- dégagé de la réception de service adverse (un élève « joker » intervient pour l'action t/ou zone de réception de service modifiée)

- valorisation des actions de renvoi d'attaque et des passes orientées.

Ces propositions sont modulables, adaptables, modifiables selon l'évolution et les acquisitions. Elles doivent surtout être **lisibles et partagées par tous pour garder leur pertinence.**

La loi de 2005 affirme maintenant que tout enfant handicapé est de droit un élève, acteur de ses apprentissages et fixe désormais des obligations de résultats.

L'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers interpelle maintenant le second degré :

« **L'enfant doit aller à l'école et l'école doit aller à l'enfant.** »

**La quasi-totalité des élèves doit donc bénéficier d'un enseignement en EPS (et donc d'une évaluation) même si celui-ci est adapté.**

**Alors, créneau horaire spécifique et/ou classe ordinaire. Il semble que les 2 situations soient complémentaires et qu'elles permettent un parcours plus personnalisé et présenté dès que possible à l'élève au regard de ses capacités et du cœur culturel, de l'« ADN » des APSA programmées.**

Aujourd'hui, la question d'une EPS effective pour tous est au cœur des récentes réflexions et devient une priorité essentielle au sein de l'éducation physique. Il s'agit donc de passer d'une vision négative focalisée sur le déficit, la déficience (l'élève ne peut pas !) à une vision positive basée sur les capacités recensées et identifiées chez l'élève, sur ses possibles (l'élève peut aussi faire ...). Un défi à relever....en tout cas une démarche éducative et humaniste.

*\*La parésie est un déficit moteur souvent d'origine neurologique défini par une perte partielle des capacités motrices d'une partie du corps (limitation de mouvement, diminution de la force musculaire), parfois transitoire d'un ou de plusieurs muscles. Si la parésie se manifeste sur un hémicorps, on parle d'hémiparésie. A la différence de l'hémiplégie, la paralysie n'est pas totale et la personne peut mobiliser son hémicorps mais avec une force musculaire réduite.*

# L'intégration des élèves

## Des élèves en EPS adapté .....vers l'adaptation de l'EPS .

Depuis 7 ans maintenant que j'accueille des élèves ayant des inaptitudes particulières, j'ai constaté un certain nombre d'éléments. Tout d'abord, la plupart des élèves ayant des inaptitudes importantes arrivent quasiment systématiquement au lycée avec un CM du médecin les dispensant des cours d'EPS. (stratégie d'évitement, cours de rééducation pendant ce temps là, peur de pratiquer, manque d'habitude motrice etc.) Une première approche consiste à rencontrer ces élèves, à discuter avec eux et la famille pour les intégrer en cours d'EPS grâce à la règle de l'obligation d'assiduité scolaire. Cela s'imprègne également du projet d'EPS du lycée qui cherche à obtenir 95% de présence élèves pendant les cours, puisqu'il y a quelques années, beaucoup d'élèves se dispensaient de présence en cours dès qu'ils avaient un problème de santé ou un problème physique, à fortiori s'ils avaient un handicap.

Nous avons fait un premier travail de mise en commun avec l'administration, le médecin scolaire, l'infirmière et les CPE dès 2001. La loi de 2005 est un point d'appui important pour changer les mentalités, à la fois pour les enseignants mais aussi pour les élèves et leurs familles.

Mon objectif est donc d'une part de tisser le lien de ces élèves avec la classe (partage d'expériences, etc.) et de proposer aux élèves des contenus de pratiques adaptées pour les mettre en situation d'agir en EPS, pas seulement dans des tâches annexes, d'organisation ou d'arbitrage mais aussi quand c'est possible à l'intérieur des contenus d'enseignement.

En lycée professionnel, nous avons l'obligation de l'adaptation des CE pour garder les élèves en phase avec les apprentissages, l'échec étant ce qui est le plus à craindre pour eux et pour l'enseignant. L'élève en échec sort psychologiquement du cours, parfois physiquement, bon nombre d'entre eux sont hors tâches ou en déviance de

tâches et nous devons donc différencier au maximum nos situations d'apprentissages pour atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés et ceux de l'institution : la réussite de tous à son niveau de pratique et amener chacun vers la compétence attendue de son niveau.

J'adapte donc la plupart des situations d'apprentissages ce qui permet aux élèves handicapés de trouver matière à pratiquer et à progresser. J'ai eu des élèves handicapés dans toutes les compétences propres à l'EPS soit, en marche adaptée, natation, escalade, orientation, step, tennis de table, basket, foot, badminton, musculation adaptée et même en ski. J'ai été confronté à plusieurs types de handicap, mental comme des élèves autistes ou physique avec des élèves paraplégique, hémiplegique, sourd ou malvoyant.

A ce jour, je n'ai pas eu à adapter autres choses que des règles, c'est-à-dire donner du temps ou de l'espace pour permettre à ces élèves de pouvoir s'exprimer. Cela dit, des handicaps plus lourds nécessitent du matériel spécifique. Avec des élèves mal voyants en tennis de table, c'est difficile si on a pas des balles plus grosses ou qui sonnent. Par contre, il est parfois facile de changer d'activité et de faire Basket au lieu de Volley si c'est la CP4 qui est visée.

**Pour donner un ordre et simplifier mon approche didactique et pédagogique, je dirai qu'il y a 5 étapes chronologiques :**

1-L' accueil , 2- la participation physique, 3- la mise en apprentissage, 4- l'évaluation et 5- la notation :

«...« Qu'elle ne fût pas ma surprise de rencontrer une élève paraplégique et ... fainéante »

# Handicapés en EPS

## De l'intégration ...vers l'inclusion d'élèves handicapés- Par Hervé Bizzotto

( et donc les « risques encourus » par rapport aux difficultés liés aux barèmes, notamment pour les examens). Je crois donc qu'il faut avoir envie d'accueillir ces élèves différents, leur dire qu'ils seront bien mieux en cours d'eps que seul chez eux ou au CDI, que je trouverai le plus souvent possible des situations qui leur permettront de travailler et de progresser et qu'enfin, ils auront une note comme les autres ainsi qu'une appréciation sur le bulletin.

### Une semaine type de cours d'EPS cette année au LP:

Le mardi matin : Jennifer, élève de CAP esthétique (30 é) atteinte d'un Spina- bifida , marche adaptée au 1<sup>er</sup> trimestre, cours de basket au 2<sup>ème</sup>. Adaptation du contenu en travaillant sur la coordination motrice et l'adresse au tir (match interdit- trop dangereux). Atelier inaptes au 3<sup>ème</sup>.

Le mardi de 13h00 à 13h55, cours d'EPS adapté (15 é) pour le groupe des élèves inaptes (ponctuels, partiels, ou handicapés) en musculation et cardio-training : cours en semestre du 19 janvier à fin mai avec un professeur d'EPS. Le mercredi matin, Yannick, élève de Terminale CAP APR (24 è) autiste en step (chorégraphie collective) , travail sur l'apprentissage de la chorégraphie, inclus dans un groupe .

Le jeudi matin, Priscilla, élève paraplégique de Terminale BEP (24 é) secrétariat qui a fait un travail d'endurance au 1er trimestre en fauteuil et qui fait de la musculation adapté en ce moment (2<sup>ème</sup> trimestre) : exercice de mouvement avec des haltères pour le haut du corps (programme spécifique). Atelier inaptes au 3<sup>ème</sup> trimestre travail sur un appareil elliptique (fractionné avec temps et distance).

Le jeudi matin, Maxime élève autiste en intégration ponctuelle en basket (activité qu'il affectionne) dans une classe de 1<sup>ère</sup> année Bac Pro (24 é) communication graphique (joue en match avec les élèves) pendant un cycle.

Le jeudi de 12h30 à 13h30 , créneau d'AS en présence de 8 élèves autistes en basket-ball en présence de deux professeurs D'EPS .

Le vendredi, accueil de 4 élèves autistes pendant le cycle de natation avec une classe de 1<sup>ère</sup> année CAP APR, 20 élèves dont quelques non nageurs, 2 professeurs d'EPS, le PE de la classe UPI et une AVSI.:

### - Un cas particulier d'une élève handicapée.

Leçon n°1 : Jusqu'à présent, j'avais toujours rencontré des élèves qui étaient contents et heureux de venir en cours d'EPS. Souvent ils étaient surpris par ma demande de rejoindre les autres alors qu'on leur avait souvent répété qu'ils ne pouvaient pas être en cours d'EPS. J'en profitais souvent pour dire aux autres qu'il ne fallait pas qu'ils se plaignent compte tenu des difficultés que certains de leurs camarades pouvaient avoir. Qu'elle ne fût pas ma surprise de rencontrer une élève paraplégique et ...fainéante. Dès qu'elle le peut, cette jeune fille ne fait rien, détourne la consigne, ne remplit pas sa fiche de travail, ....bref comme une autre élève...de secrétariat.

Leçon n°2 : Est-ce que je dois noter une élève handicapée qui ne travaille pas ? Est-il possible de mettre une note inférieure à la moyenne à une élève qui pourrait se faire dispenser ? Ma première impression est non : elle va en profiter pour ne plus revenir ...et pourtant. Après réflexion, ce qui est important c'est que les contenus soient adaptés à ces possibilités. Charge à elle de développer certaines ressources pour progresser et obtenir une note supérieur à la moyenne.

En conclusion, le fait d'avoir participer à une expérience filmée de ces élèves handicapés en cours d'EPS m'a énormément fait réfléchir sur ma pratique professionnelle. Ce séminaire m'a apporté une autre façon de voir l'enseignement pour ces élèves notamment ces nuances qui ne sont pas que sémantiques : passer d'une EPS adaptée à l'adaptation d'une pratique de l'EPS et passer de l'intégration des élèves handicapés à leur inclusion. Que de chantiers et de tests pour essayer d'améliorer mes pratiques et mes exercices, que de barrière à faire tomber au niveau personnel pour progresser !!

**Compte rendu d'une expérience» Par Pascale MARTY- LP Casanova**

Cet article se propose seulement de relater la dernière séance d'un cycle de BB qui sera vécu en fauteuil roulant et de l'exploitation qui a suivi. Le projet se déroule en 3 étapes : vivre la séance, la verbalisation et l'écriture des sensations, émotions et enfin le faire savoir par la construction d'une affiche.

**1/ Vivre l'expérience**

17 élèves valides seront présentes (dont 2 inaptes avec CM) dans cette classe EPS qui se compose des 1 BAC secrétaire et 1BAC pap/maro et surtout comprend une élève Zeynep en fauteuil membre de handisport section BB . C'est donc grâce à son coach et à cette élève soucieuse de nous faire découvrir et partager son sport favori que cette séance a pu avoir lieu.....que dire : enfin nous l'intégrons dans un cours d'EPS! ..et.. il aura fallu 3 ans d'attente pour qu'elle réalise son vœux de pratiquer avec sa classe.

Michèle coach non handicapée arrive avec David un basketteur paraplégique du club, chacun avec une voiture contenant le matériel, moi j'emène Zeynep et son fauteuil. c'est un véritable voyage découverte des aménagements et des absences d'aménagements des installations sportives; Il faudra rouler sur un trottoir pour garer les voitures au plus près du gymnase pour sortir les fauteuils.

Nous disposons de 11 fauteuils. Les élèves nous attendent devant le gymnase et nous aident à déplier les fauteuils.... monde étrange et inconnu qui change les habitudes des élèves ; certaines hésitent à s'atteler à la tâche qui prendra bien 1/4 d'heure.

Le cours commence : Michèle Secrétaire de Saint-Etienne-Handisport et David basketteur se présentent rapidement ainsi que Zeynep.

Michèle exposera plus longuement le handicap paraplégique, tétraplégique ainsi que la fédération handisport avec les nombreux sports pratiqués. Elle montrera les différences entre un fauteuil de ville et un fauteuil de basket, expliquera les techniques de ces derniers, parlera du règlement de basket handisport et répondra aux questions.

La séance sera composée en deux temps.

Un premier d'appropriation du matériel fait d'un minimum de techniques de fauteuil comment positionner ses mains, savoir se déplacer, s'arrêter, tourner autour d'un plot... bref il faudra seule expérimenter le fauteuil puis avec le ballon, puis enfin tous ensemble nous ferons un jeu de relais avec quatre équipes (on se passe les fauteuils) pour s'essayer au dribble sans enfreindre la règle du marché....techniques qui a nécessité de nombreux essais ; de vrais apprentissages. Toutes les élèves ont fait l'expérience de s'asseoir.

Dans un deuxième temps, nous jouons un grand match de basket-ball en fauteuil 5 contre 5 sur un grand terrain de basket-ball ; nous

choisissons de constituer 2 équipes seulement Zeynep et David à la tête de chacune d'elle et pour que chacun puisse jouer s'il le désire les remplacements se font toutes les 6' (puis au feeling par la suite).

Face à la découverte, cela reste une activité ludique (perception juste après la séance)... et un jeu brouillon où chacun fait comme il peut. (Zeynep s'est-elle sentie intégrée par le basket ? Elle possède un bien meilleure niveau de BB.... a-t-elle pu exprimer son potentiel comme elle le pensait ? )

Trois élèves choisiront de ne pas participer au match.

Pour garder ce souvenir, nous prendrons une photo sur les fauteuils de BB avec l'ensemble de la classe.

Pressé par le temps, la séance se finira par un tout petit bilan dans lequel il ressort ; « Le basket est un jeu... pas facile en fauteuil. C'est bien, c'était intéressant, les personnes handicapées sont comme nous... »

Michèle distribuera une plaquette pour faire connaître la fédération handisport.

Le temps de ranger les fauteuils,... nous débordons sur le cours suivant... je pense alors qu'une séance de 2h est trop courte, à l'avenir prévoir 3h.....puis je m'interroge : Certes, clôturer un cycle par une telle ouverture est porteur de citoyenneté, de tolérance et de respect et faire un match avec 2 personnes handicapés et 8 valides en fauteuil est une situation fort intéressante mais elle pourrait encore s'enrichir avec un nombre plus équilibré d'handicapés et de valides.. ce qui serait une autre expérience créant peut être d'autres conditions, des conditions maximales de communication, d'échange, de partage.

**2/ verbaliser avec la classe et écrire (tout ne peut pas être dit devant toute la classe) :**

La 3<sup>ème</sup> semaine suivant la séance (le recul de ce moment fort me paraît nécessaire), nous prenons 45 minutes sur le cours de course longue pour écrire puis échanger verbalement sur :

les ressentis de chacun ;

le positif, qu'est ce que ça m'a apporté ?

le négatif ; qu'est ce que j'ai appréhendé mes craintes, peur ?

mon regard a-t-il changé ? Si s'était à refaire....

Voici les écrits des élèves recopiés avec la plus grande exactitude.« Je n'étais pas présente ce jour mais j'aurai trouvé cela amusant et cela aurait été beaucoup plus difficile assise sur une chaise. Je pense aussi que j'aurai trouvé ça intéressant ; on se met à la place de ces personnes ; on remarque alors les difficultés qu'elles peuvent avoir. Ne pas avoir à marcher peut être assez bien mais si cela devait être à vie, je serais très malheureuse » Au début, j'avais l'impression qu'on se moquait d'eux. C'était amusant même si ils ne sont pas valides ; ils sont comme nous.mon regard n'a pas changé ;

«Moi je ne pensais pas qu'ils pouvaient faire du sport...je me suis trompée»

# Handicapés en EPS (hors séminaire)

« ce sont des personnes comme tout le monde ; il ne faut pas les mettre à part. J'aimerais que ça se refasse même si au début c'était dur de se voir en fauteuil. J'aimerais faire le footing avec eux »

« On a aussi l'impression de se moquer d'eux car on s'amuse de ce sport mais on comprend mieux ce qu'ils vivent. Cela nous a montré que ce n'est pas parce que l'on est en fauteuil qu'on est nul en sport ; ils ont une meilleure technique. J'aimerais bien renouveler l'expérience »

« On voit comment les personnes handicapées peuvent se débrouiller dans la vie de tous les jours. Au début quand j'ai accepté de jouer le jeu ; c'était pour rentrer dans le jeu ensuite plus pour m'amuser, plus le temps passait et plus je me sentais coupable et gêner d'être dans le siège. J'espère qu'on refera des jeux avec des valides et invalides car malgré l'handicap qui nous sépare : on est pareil. J'ai eu beaucoup de mal à m'intégrer »

« ...on a pu voir ce qu'ils ressentent d'être en fauteuil..ça permet d'avoir une autre vision sur eux car on se sent mal de savoir qu'ils n'ont plus l'usage de leurs jambes alors que nous oui... »

« Cela m'a apporté beaucoup..me mettre à la place, de vivre un sport dans un fauteuil..Cela a été très intéressant pour nous, je trouve ça très bien...mon regard a été différent car j'ai vu que des gens handicapés pouvaient aussi pratiquer des sports comme nous. Je trouve que c'est bien malgré leurs handicap, ils peuvent tout aussi bien pratiquer des sports, cela les divertit et leur fait oublier qu'ils peuvent être différents de nous »

« Cela a permis de voir la chance que l'on a à avoir et à utiliser des jambes. Ça m'a fait plaisir de jouer avec eux car ce sont des personnes comme nous..On n'a juste pas le même moyen de se déplacer. À chaque fin de cycle, on pourrait partager une séance avec eux »

« Cette expérience a été bien.. Moi je ne pensais pas qu'ils pouvaient faire du sport...je me suis trompée..En plus ça a été difficile ..Les bras doivent beaucoup travailler »

« .....ce n'est pas un jeu de se mettre à leur place.....ces personnes sont handicapées et ce n'est pas tous les jours faciles..... »

«... ça nous a fait voir un monde que l'on repousse, j'ai un regard plus ouvert. Au début, je culpabilisais d'être dans un fauteuil alors que j'étais valide »

« J'ai joué au basket avec eux et j'avais l'impression d'être comme eux..Quand je suis sortie du fauteuil je me suis sentie à l'écart...mal. mon regard sera différent car ils ne sont pas si différents que ça »

« J'ai trouvé cette expérience très enrichissante. ça m'a permis de prendre conscience de certaines choses.....mêler des gens inaptes avec nous ; c'est génial....je me dis que je serais beaucoup plus prudente maintenant.....au début, je ne voulais pas monter sur un fauteuil, ça me faisait mal au cœur...« J'ai trouvé cette expérience importante à vivre pour se rendre compte du mode de vie. On a plus pris cette séance comme un jeu, on peut faire du sport avec un handicap....en fauteuil on s'est tous sentis égaux. Ce serait intéressant de refaire dans un sport différent ».« ...je me sentais gêner.....le fait de me mettre dans leur situation me faisait mal. J'aimerais faire du ping-pong avec eux, ça serait sûrement sympa....c'est pas facile de prendre ça pour un jeu alors qu'ils sont réellement handicapés... » « Pour moi, ça a été une bonne expérience. Le point négatif est de s'asseoir dans un fauteuil sachant qu'on est valide : cela m'a fait un pincement au cœur...mon regard est toujours le même : ce sont des personnes comme tout le monde. Je pense que faire autre chose avec eux serait bien : ce sont des personnes comme tout le monde et de partager des choses avec émotion montre qu'ils ne sont pas rejetés »

« Ça m'a apporté beaucoup de choses....c'était la première fois que je montais sur un fauteuil. Ça m'a fait bizarre puis ensuite ça m'a beaucoup plus. J'ai aimé jouer avec eux, qu'ils se sentent au même niveau que nous de vivre un sport sur des chaises. J'ai aimé partager ce moment avec eux ».

## 3/ faire savoir, laisser une trace par la construction d'une affiche à bulle.

Cette dernière étape se déroulera au CDI avec l'aide de Mme Reverchon ; documentaliste. Chacun prendra connaissance de tous les écrits ; ceux récapitulés plus haut mais aussi ceux de Michèle et de personnes handicapées ainsi que ceux de Zeynep qui sera à nouveau parmi nous ceci afin de débattre mais essentiellement pour construire cette affiche.

Ci après les ressentis du côté de Michèle et de personnes handicapées :

David et moi, nous étions bien contents de notre intervention de l'après midi : pour nous, ça s'est très bien passé.... Toutes les réactions sont positives et intéressantes pour tous. Les élèves qui ont participé se sont bien investies dans le jeu et ont fait plaisir à voir. Tout le monde a appris quelque chose et est parti en en parlant .... C'est notre but ... la preuve ! on en parle encore !

Comment les handis réagissent ?

Je cite : « c'est pas parce qu'on emprunte la trottinette, le vélo ou la moto d'un copain qu'on se moque de lui ! quand on emprunte un fauteuil c'est pareil ! c'est notre moyen de locomotion. »

La blague classique : « tu dis que se mettre dans un fauteuil ça porte malheur, et tu dors dans un lit ! avec tous les gens qui meurent couchés ! »

« je sors en boîte, je joue au basket pas toi ? »

Au curling, au collège de Roche la Molière, vendredi Christian, en fauteuil s'est fait bandé les yeux comme tout le monde.

« eh ben ! dis donc ! je suis un vrai handicapé moi ! »

« si on allait pédaler, ça nous ferait du bien d'être à la campagne ! » (en hand-bike)

"tu peux m'emmener là-bas, j'aimerais bien voir la course" (Non voyant !)

« ah ! c'est bien un valide ! il ne pourrait pas faire comme tout le monde !! » (sous entendu : tout le monde= les handis !)

« handicapés, valides, tous sportifs »

« venez avec vos différences, partez avec nos ressemblances »

Les élèves bâtissent l'affiche.

Elle est encadrée en haut par un titre : « handicapés, valides, tous sportifs, tous égaux », en bas par une frise de photos handisport les plus variées suivi d'une conclusion : « venez avec vos différences, partez avec nos ressemblances » puis au centre se trouvent 2 photos de l'ensemble de la classe prises lors de la séance de basket en fauteuil autour duquel 2 « espaces bulles » se dessinent :

Le premier espace donne le ressenti des élèves, chacun choisit une phrase ou une partie de phrase parmi les écrits qui lui correspond le mieux. il l'écrit sur un papier de couleur pour en faire une bulle puis chacun constitue sa bulle qu'il dispose dans ce premier espace.

Dans le deuxième, le même principe est répété chacun note sa citation mais cette fois c'est une citation de personne handicapée qui est retenue.

Un troisième espace à bulle est créé ; il appartient à Zeynep : « ce jour là était génial, pour une fois je participais à un cours d'EPS avec mes copines, j'ai attendu 4 ans ce jour là, c'est super, c'était très bien »

L'affiche est exposée au CDI, lieu de passage et de vie.

Le projet s'est ainsi terminé. Je pense qu'une 4<sup>ème</sup> étape serait possible : soit **élargir le projet...** ? à nos élèves de l'upi ?... aller vers d'autres handicaps physiques et intellectuels.

Une partie de ces réflexions sont tirées d'un article de TELERAMA n°2863 du 27/12/2004 : « Le père fouettard n'a pas d'avenir » Je m'appuierais de façon éhontée sur cet article. A partir de cet éclairage je vous livre réflexions et mises en perspective extraites de vingt années de travail en LP et d'échanges professionnelles dans le cadre du résoLP.

Sauvageons incontrôlables et héritier de GENGIS KHAN pour son côté dévastateur, guignols qui disqualifient certains ex intouchables, thème sécuritaire de la campagne présidentielle de 2002 tous partis confondus, la crise de l'autorité est incontestable. Celle-ci et les dégâts collatéraux qu'elle engendre pour les « bons » citoyens permet aux conservateurs de clamer la solution unique d'un retour à l'ordre traditionnel voire à la guillotine ou pour les plus extrémistes à la pendaison à l'entrée de nos bourgs.

Ceux-là nous disent avec insistance : « c'était mieux avant », d'autres orientations sont irréalistes. Nous pouvons leur rétorquer avec bon sens que le monde bouge. Le BERLIN ou l'ARGENTINE d'aujourd'hui ne sont plus ceux d'hier, les formes de pouvoir ont changé. Le concept et la forme d'autorité sont de ce fait à recontextualiser et à redéfinir.

La lecture d'un article de Télérama m'a permis de rendre explicite l'enjeu de cette redéfinition de l'exercice nécessaire de l'autorité. Ces nouvelles orientations permettent d'entrevoir d'autres perspectives. Cette réflexion est une priorité urgente et c'est de démocratie qu'il s'agit.

On pourrait reformuler le fond de notre pensée de la façon suivante :

Certain(e)s enseignant(e)s seraient t'ils investis d'une autorité divine voire du gène autoritaire ? Ou celle-ci peut elle être une compétence professionnelle à construire avec l'expérience ?

Mais encore pour aller plus loin : Naît on enseignant ou le devient t'on ?

Et nous revoilà entre CHOMSKY et PIAGET entre l'innée et l'acquis, la part de la personne et celle du milieu dans lequel elle est trempée. Sans négliger le fait qu'une part d'innée peut exister, nous pencherons modestement et volontairement du côté de l'acquis dans cette modeste réflexion. Nous ne sommes pas tous équipés, de plastique à faire tomber en arrêt une bande d'adolescents déchaînés, d'épaules de catcheurs, de voix à faire vibrer le béton ou à calmer les tempêtes voire d'un charisme à faire pleurer les crocodiles.

Certes nos atouts personnels ne sont pas à négliger. Ceci dit dans l'acquis nous rangerons aussi le fait d'utiliser ses qualités individuelles et ses différences (génétiques et acquises par l'expérience, par la vie, transmises par un milieu,)

En effet nous croyons profondément à la formation continue « autogérée » et à ses effets sur l'évolution et la

transformation de nos pratiques pédagogiques sur le substrat de valeurs affirmées, annoncées et partagées. Le vécu de 20 ans de résoLP plaide concrètement pour cette orientation forte.

Nous tenterons de démontrer que l'on peut faire l'apprentissage de l'exercice de l'autorité. Cette dernière devient alors non plus un don du ciel mais une compétence professionnelle à s'approprier par l'expérience du face à face et à partager en partie avec nos élèves.

En nous appuyant sur les références citées nous tenterons de cerner:

**le paradoxe et la contradiction de cette crise et cela nous amènera à une redéfinition du concept**

**Des pistes de mise en oeuvre possible de ce nouveau modèle dans nos cours**

**les limites de ces orientations**

**Conclusion**

**PARADOXE, CONTRADICTION,  
CONTEXTUALISATION**

D'après DUBET derrière cette crise se trouve un paradoxe.

La montée de l'individualisme et une demande forte de retour à un monde rigide et policé... pour les autres ; ceux qui en ont besoin...

Cette requête porte surtout sur une demande de maintien de l'ordre et de la discipline. Cette paix sociale artificielle passe par un pouvoir fort violent et armé. Nous le voyons très clairement à travers les nombreux conflits qui secouent le monde. Cette solution radicale bascule parfois dans des brouillards inextricables comme nous le démontre le VIETNAM, l'AFGANISTAN en deux fois, l'IRAK, la PALESTINE mais encore la COTE D'IVOIRE. Elle intervient lorsque d'autres systèmes de relation sont épuisés ou dévoyés. Mais est ce cela notre demande ? Souhaitons nous vivre libres ou dans des bunkers pour riches.

Je viens de croiser un article sur la « ghettoïsation » sociale de l'habitat en France. Le manque de mélange des milieux sociaux de nos villages va dans ce sens de façon moins perceptible et caricaturale. Cette répartition et la carte scolaire posent un problème important pour les collèges et pour la cohésion sociale.

La définition de l'autorité et son évolution peut modestement nous permettre de dépasser ce problème et de mieux comprendre cette contradiction. L'autorité se définit comme : « ce qui ne se discute pas, ce qui s'impose sans coercition ».

Mais dès 1961 HANNAH ARENDT parle **d'acceptation de l'autorité comme une reconnaissance et non plus une obéissance aveugle, reconnaissance d'une relation asymétrique où tous deux y ont leur part fixé à l'avance.**

Que s'est-il passé entre les deux orientations mises en opposition. HANNAH met la disparition de l'autorité traditionnelle sur le compte de l'évolution incompressible des sociétés démocratiques. Et Alain RENAULT de river le clou :

**Dans les sociétés traditionnelles** l'autorité se fonde sur du transcendant qui nous dépasse et s'impose à nous soit l'ordre divin, la caste, la nature

**Dans les sociétés démocratiques** le pouvoir est nu, ne va pas de soi et est plus exposé à la discussion.

Rappelons nous que la séparation de l'église et de l'état date de 1905 et envolons nous pour la MAURITANIE.

**Dans cette société traditionnelle** les individus naissent esclaves, marabouts ou guerriers. Il est dégradant pour un guerrier de recevoir un ordre. De ce fait des esclaves de naissance effectuent leur travail...La pression culturelle de la religion et des marabouts permet de passer outre une modification de la constitution de ce pays abolissant l'esclavage. En effet les Harratines doivent se soumettre à cet arbitraire pour accéder à la paix éternelle. Certes l'ordre et la paix sociale sont respectés, mais à quel prix pour certains !

**Dans les sociétés démocratiques** il est instructif de se pencher sur l'évolution de la famille et la place de l'enfant. Avant rien ne se discutait et surtout pas la loi exclusive du père tout puissant. En 1989 avec la convention universelle des droits de l'enfant, l'enfant devient un sujet de droit.

A travers ces deux exemples il apparaît que l'on ne peut à la fois éduquer à la démocratie, au droit à la parole et imposer une autorité indiscutable, transcendante.

Selon A RENAULT l'école comme d'autres institutions ne souffre pas d'un déficit d'autorité mais d'une difficulté à **concevoir** la légitimité et la place du pouvoir. On ne règle rien en appelant au retour de l'autorité traditionnelle. Ce leurre masque le **vrai problème actuel**. Il nous évite de façon très dommageable de **nous interroger sur les transformations de l'exercice du pouvoir**.

Entre le retour à la tradition et les discussions perpétuelles la seule question qui vaille est : **Sur quoi se fonde l'autorité aujourd'hui ?** Si ce n'est plus sur dieu, sur la naissance où un statut social bref sur rien de transcendant qui s'impose à nous. RENAULT répond sur le droit dans une société de droit et de devoir.

**DUBET résume la réponse en trois termes :**

**Compétences, personnalité et Justice**

Pour finir nous pouvons dire : Liée au contexte de la montée de la démocratie, l'autorité n'est plus une donnée incontestable issue du statut (curé, policier, père de famille, professeur). Elle se doit d'être acceptée et reconnue par ceux sur qui elle s'exerce. De plus on parle de relation asymétrique où les parts de pouvoir sont fixés. Il devient impossible et c'est en parti très bien, d'exercer un pouvoir absolu. Les élèves ont leur part de pouvoir mais cela **devrait** s'accompagne d'une part de responsabilité.

Si l'exercice de l'autorité peut se construire autour de la mise en œuvre des termes donnés par DUBET, elle demande un apprentissage. On peut donc en conclure qu'elle est en partie une compétence professionnelle à acquérir. L'enjeu est de sortir du « big bang de nos élèves bolides » sans s'arrêter à la soumission pour aller vers une responsabilité partagée et définie en fonction de son rôle. Un climat relationnel apaisé et pesant plus sur les buts motivationnels de maîtrise, en limitant ceux de compétition permet davantage à tous de trouver sa place. Epanouir sa personne, sa singularité sans négliger les valeurs communes nous semble un gage de cohésion sociale.

**ET DANS NOS COURS...**

**Compétence** dans l'APS proposée et dans la connaissance de notre public de nos groupes et des individus (sa relation au savoir à l'école, à l'APS). Lorsque certains élèves montrent à d'autres comment faire un nœud on partage le pouvoir de transmission en le définissant. On permet peut être alors de développer un sentiment de compétence chez ceux-ci, et son corollaire : l'estime de soi

**Limites** : dans notre monde de vitesse, laissons du temps pour dépasser la forme et passer au fond (syndrome power point). Même si le premier peut être au service du deuxième c'est ce dernier qui est digne de respect et porteur d'autorité.

« L'enjeu est de sortir du « big bang de nos élèves bolides » sans s'arrêter à la soumission pour aller vers une responsabilité partagée et définie en fonction de son rôle. »

Je vous propose un autre exemple de compétence de surface. Au Portugal nous avons observé une famille de surfeurs. Leurs mimiques de mises à l'eau et leurs équipements frisaient l'excellence. Une fois à l'eau ils ne sont jamais montés sur leurs planches. Notre monde de communication nous incite à donner une image plus encore qu'à vivre une expérience relationnelle aux personnes et aux éléments. Personne n'y échappe mais tentons de doser cela et de rendre plus cohérent image et actes.

Cela peut se traduire dans notre enseignement. A nous de distinguer, par exemple, une posture de rééquilibration utile et nécessaire en escalade d'une mimique hors contexte.

**Dérive** : Ne focaliser que sur un seul pôle soit l'APS, soit le groupe et les personnes c'est bien dans l'interaction et dans la relation entre le groupe, les personnes et l'APS que se situe notre compétence professionnelle.

Notre relation aux élèves est « médiée » par les APS et le fait de les rendre compétents, permet de créer un langage commun.

En effet l'autorité qui arrête de se discuter et ne part pas en négociation interminable est celle qui donne un sens. Celle que M RE-NAULT D'AVALLONNES appelle « la force liante de l'autorité » celle qui restaure non pas la tradition mais la possibilité d'un monde commun.

#### La personnalité

Cette fameuse autorité naturelle pose un problème de taille. La réduire à un don revient à délier nature et culture. Ce constat est fermé et ne laisse aucune perspective d'évolution par l'apprentissage. Au contraire notre thèse tente de montrer des voies de progression par l'apprentissage et l'expérience.

Certes dans l'exercice démocratique du pouvoir la personne est plus exposée du fait qu'elle ne peut plus se retrancher derrière un statut (prêtre, instit, médecin). Pour éviter de « soigner nos fatigues démocratiques par la tranquillité autoritaire » elle devra donc apprendre à résister, à distribuer ces jeux de pouvoir; En construisant par exemple **Une distance fluctuante** et de plus en plus claire aux yeux de tous. Une proximité variable entre les élèves, l'élève et l'enseignant est nécessaire. Parfois les transmissions de contenu demande une relation de confiance, moins hiérarchique. On peut pour cela jouer sur les contextes tel que : L'accueil devant le gymnase et les temps dans le cours tel que le moment où vous êtes un joueur comme un autre, le moment où vous êtes garant de la sécurité physique et affective des élèves. Si cette dernière ne se discute pas elle s'annonce et s'explique, ce qui la décale par rapport à une autorité absolue et arbitraire.

Attention **aux limites** de cet axe car si d'expérience il peut servir de détonateur, nous devons aider nos élèves à limiter le fonctionnement affectif. De directif à la construction de l'autonomie grâce à des repères précis me semble faire parti de notre travail. Nous croisons ici la notion d'étayage et de dés étayage de BRUNER . De plus on ne peut laisser l'éducation et la vie sociale se fonder sur le hasard des talents.

Ce genre de charisme, nous rappelle RE-NAUD, risque de **dériver** vers le phénomène sectaire et fait les gourous. Si la couleur de vos yeux peut servir de starter, tant mieux, mais ensuite il est incontournable d'aller vers un fonctionnement intrinsèque des personnes et la construction de l'esprit critique.

Fonctionner pour plaire à tel où tel qui vous est chère est humain. Ce besoin d'estime, de reconnaissance, d'amour et de considération est sans doute de niveau variable d'un individu à l'autres. Ceci dit nous devons en être lucide et pas nous laisser entraîner hors des limites de nos valeurs... pour un galbe, une promotion, une image de soi...

Peu, voir personne n'en réchappe soyons cependant vigilant et limitons cela au maximum.

#### La justice

C'est-à-dire la discussion, là où l'autorité moderne doit apprendre la démocratie. Cela tient dans la transparence, l'équité et est le contraire de l'opaque, de l'arbitraire. La prise de responsabilité, le partage des pouvoirs organisé avec les élèves peut permettre l'instauration d'une autorité. L'enseignant se garde les responsabilités essentielles et l'on arrive sur une relation dissymétrique acceptée.

La formation des délégués et le droit à la parole des élèves vont dans ce sens. On pourrait aussi développer le thème de l'appropriation des critères d'évaluations par les élèves. Attention par contre de bien annoncer clairement aux élèves à quel « jeu » l'on joue entre l'évaluation formatrice et normative. (cf. intervention de Gérard GUILLOT sur évaluation et système éducatif au stage LP 2003/2004)

Cette notion de justice et d'équité et son application sont essentielles.

En COTE D'IVOIRE, par exemple, le droit du sang est constitutionnel et un ivoirien d'origine étrangère ne peut pas accéder à la propriété (source courrier international). Cette injustice remet en cause violemment l'exercice et l'acceptation du pouvoir politique.

« L'autorité traditionnelle aurait donc encore un rôle à jouer, un rôle de starter, un passage parfois nécessaire. En avons-nous toujours les moyens ? »



**Limite** : c'est un pari sur l'intelligence et demande une culture et une éducation forte et orientée. Cela demande aussi de trouver un équilibre entre l'épanouissement de ma personne et le sens de l'intérêt général soit une capacité d'auto frustration. (Ah la culture judéo chrétienne). Ceci dit le problème est de se réaliser sans négliger l'incontournable collectif voire s'épanouir dans et par le groupe et être reconnu comme une personne.

Justice certes mais l'école est elle juste dans son livre « l'école des chances »

F DUBET parle de fictions nécessaires pour que l'école fonctionne. Croire que les élèves sont tous égaux et destinés à réussir en est une.

L'école permet t-elle, pour sa part, à chacun de trouver sa place et de peser en parti sur son évolution personnelle et collective ? De trouver sa place en fonction de sa personne avec une prégnance incontournable mais moins marquée de son milieu social ?

**Dérive** : Négociation permanente ne rendant aucune direction possible. L'art de l'autorité démocratique tient dans la capacité d'écoute, d'analyse mais ensuite dans celle de trancher et de prendre une décision qui soit acceptable et acceptée.

#### LIMITES DE CES ORIENTATIONS

Méfions nous comme de la peste de nos propos et de leurs limites.

Les orientations développées ici peuvent simplifier de façon outrancière le problème d'importance qui se pose à nous. On pourrait en tirer trop rapidement les conclusions suivantes. Si l'autorité s'apprend tous les enseignants doivent réussir. C'est évacuer la responsabilité des élèves et leur niveau d'éducation. Certaines classes ont peu besoin de cet apprentissage de la démocratie, d'autres beaucoup.

Ces classes « peu citoyennes » sont ancrées dans une culture de l'autorité traditionnelle. Elles évoluent cependant dans un système démocratique. C'est souvent ce décalage culturel qui nous met en difficulté. Il semble alors pertinent de partir d'une directivité importante pour les emmener vers une pratique de la citoyenneté. L'autorité traditionnelle aurait donc encore un rôle à jouer, un rôle de starter, un passage parfois nécessaire. En avons-nous toujours les moyens ?

Il conviendrait d'arrêter de culpabiliser et de massacrer l'estime professionnelle des collègues en difficulté. D'ailleurs cette mise en difficulté peut un jour affecter chacun de nous. Certaines personnes et classes sont en grande difficulté et les démarches entreprises pour les faire avancer vers plus de sérénité sont longues, collectives semées d'embûches et de rechute.

Le plus dramatique est le cul de sac, l'échec, le manque de perspective. L'erreur, même douloureuse doit nous permettre d'établir un bilan et surtout des possibilités de transformations du climat de la classe. Nos élèves, adolescents pressés, nous condamnent parfois un peu trop rapidement.

Prendre la main, le pouvoir et être reconnu ne s'avère guère possible pour quelques cas douloureux et le plus souvent demande du temps.

Ceci dit « le cours tchernobyl » permet la loi des leaders par agression, un climat de soumissions fait passer la réussite des milieux sociaux favorisés pour du mérite. Le développement d'attitudes vivantes, responsables et critiques peut permettre de dépasser cela et d'amener aux responsabilités des personnalités variées issues de milieux sociaux variés. Gage d'innovation et de réelle démocratie?

#### CONCLUSION

On vient de le voir, l'autorité ne va plus de soi mais devrait être reconnue par les élèves afin de permettre des apprentissages pour tous dans et grâce à un climat serein et constructif. Dans un contexte démocratique l'autorité est à construire, à instaurer à travers la compétence, la personne et la justice.

Cela demande des capacités d'écoutes, de réflexion mais aussi de prise de décisions. Il convient en effet de prendre ses responsabilités d'adulte enseignant et de trancher en fonction du meilleur compromis possible entre ce qu'ils sont, ce qu'ils sont capables d'entendre aujourd'hui et nos objectifs d'apprentissages et d'éducation.

Si l'on parle de construction et réflexions, cela nous autorise à entrevoir la possibilité d'apprendre à avoir de l'autorité pour l'enseignant, à la reconnaître pour l'élève.

Ces apprentissages passent par un travail et une mise en œuvre des trois axes proposés. Ne négligeons pas dans cet apprentissage, pour la part de l'enseignant, l'utilisation de nos qualités personnelles.

Cependant négociation, partage du pouvoir, construction ont pour conséquence un coût psychique de l'autorité de plus en plus élevé. De ce fait la personne est plus exposée, et nous sommes parfois tentés « de soigner nos fatigues démocratiques par la tranquillité autoritaire ». Mais l'enjeu en vaut la peine et nous pouvons espérer que nos fatigues ne seront pas vaines.

Nous laisserons le mot de la fin au monde de la BD et à HUGO PRAT. Dans « Ballade de la mer salée », CORTO MALTESE répond au Moine qui lui demande pourquoi il n'a pas pu empêcher la mutinerie de la goélette : « l'autorité on la garde jusqu'au moment où on est obligé de l'exercer... ».

En fait on peut en déduire prudemment que l'autorité s'use si l'on en abuse. De ce fait instaurer de l'autorité peut consister à ne pas céder sur des thèmes essentiels peu nombreux compris par le groupe mais aussi de savoir déléguer soit définir et « distribuer » une partie du pouvoir afin que chacun puisse devenir un peu plus acteur de ses apprentissages.

## DOSSIER: ELABOREZ VOTRE PROJET DE MUSCULATION

### Document n°1

MOBILE 1	EFFETS PRINCIPAUX	POURCENTAGE MAXIMAL	VI- TESSE	RYTH- ME	Ré p.	Sé- ries	Ré- cup.
a)- PUISSANCE	Augmentation de la force explosive	70 à 80%	Rapide	Modulé	10	5	2'30
b)-VOLUME	Hypertrophie musculaire	65 à 75%	Lent	Uniforme	12	6	1'30

MOBILE 2	EFFETS PRINCIPAUX	POURCENTAGE MAXIMAL	VI- TESSE	RYTH- ME	Ré p.	Sé- ries	Ré- cup.
a)- ENTRETIEN	Renforcement et tonification des zones musculaires mobilisées	50 à 60%	Soutenue	Modulé	20	6	1'
b)- AFFINE- MENT	Endurance force locale, affinement du relief musculaire	30 à 50%	Médiane	Uniforme	30	6	45''

### Document n°2

#### ATELIER                      GROUPE MUSCULAIRE                      CHARGES                      EXERCICES

<u>A1</u> : Tirade Poulie	DORSAUX		
<u>A2</u> : Tirade poulie départ debout en fente	Dorsaux, grand droit, biceps. ..		
<u>A3</u> : DVC sur banc	Pectoraux		
<u>A4</u> : ½ Squat	Quadriceps, dos, fessiers		
<u>A5</u> : Presse oblique	Quadriceps		
<u>A6</u> : Flexion de l'avant-bras sur le bras	Biceps brachial (membre sup.)		
<u>A7</u> : Extension de l'avant bras	Triceps brachial		
<u>A8</u> : Abdo sur banc incliné	Abdominaux et obliques		

**TRAVAIL A FAIRE** : Choisir son mobile et construire son entraînement sur 6 ateliers. Justifiez son projet.

## Musculaire par le Circuit Training

Charge soulevée	Max théorique pour 5R	Charge soulevée	Max théorique pour 5R	Charge soulevée	Max théorique pour 5R
4kg	5kg	36kg	42kg	75kg	88
6	7	38	45	80	94
8	9	40	47	85	100
10	12	42	49	90	106
12	14	44	52	95	112
14	16	45	53	100	118
16	19	46	54	105	124
18	21	48	56	110	129
20	24	50	59	115	135
22	26	52	61	120	141
24	28	54	64	125	147
26	31	55	65	130	153
28	33	58	68	135	159
30	35	60	71	140	165
32	38	65	76	145	171
34	40	70	82	150	176

Test : trouve la charge la plus lourde que tu peux soulever 5 fois. Puis repère dans le tableau ci-dessus l'équivalence théorique (Cf. Table de BERGER)

Calcule de la valeur théorique de la charge maximale soulevée pour 5 Répétition (5R) :




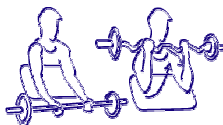

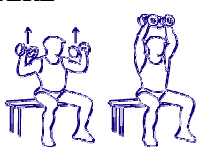

# Un cycle de Renforcement

CHARGE MAX UTILE	POURCENTAGE DE TRAVAIL DE LA CMU (Charge Maximale Utile)											
	30 %	40 %	50 %	60 %	65 %	70 %	75 %	80 %	85 %	90 %	95 %	100 %
6	2	2	3	4	4	4	5	5	5	5	6	6
7	2	3	4	4	5	5	5	6	6	6	7	7
8	2	3	4	5	5	6	6	6	7	7	8	8
9	3	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	9
11	3	4	6	7	7	8	8	9	9	10	10	11
12	4	5	6	7	8	8	9	10	10	11	11	12
13	4	5	7	8	8	9	10	10	11	12	12	13
14	4	6	7	8	9	10	11	11	12	13	13	14
15	5	6	8	9	10	11	11	12	13	14	14	15
16	5	6	8	10	10	11	12	13	14	14	15	16
17	5	7	9	10	11	12	13	14	14	15	16	17
20	6	8	10	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	6	8	11	13	14	15	16	17	18	19	20	21
24	7	10	12	14	16	17	18	19	20	22	23	24
30	9	12	15	18	20	21	23	24	26	27	29	30
35	11	14	18	21	23	25	26	28	30	32	33	35
37	11	15	19	22	24	26	28	30	31	33	35	37
38	11	15	19	23	25	27	29	30	32	34	36	38
40	12	16	20	24	26	28	30	32	34	36	38	40
55	17	22	28	33	36	39	41	44	47	50	52	55
60	18	24	30	36	39	42	45	48	51	54	57	60

# Musculaire par le Circuit Training

FICHE TEST : DETERMINATION DE LA CHARGE MAXIMALE THEORIQUE – 3X5R

NOM ..... PRENOM..... CLASSE :.....

ATELIERS DE REFERENCE	CHARGE REALISEE EN KG POUR 3 X 5R			CHARGE THEORIQUE (cf. Table de BERGER)		OBSERVATION
	Série 1	Série 2	Série 3	SEANCE 1	SEANCE 2	
<b>Atelier Tirage poulie haute</b>  <b>MUSCLES : DORSAUX</b>						
<b>DEVELOPPE COUCHE</b>  <b>MUSCLES : PECTORAUX</b>						
<b>PRESSE OBLIQUE</b>  <b>MUSCLES : QUADRICEPS</b>						
<b>LARRY SCOTT</b>  <b>MUSCLES : BICEPS BRACHIAL</b>						
<b>FENTE AVANT : 1/2 SQUATS</b>  <b>MUSCLES : QUADRICEPS – GD FESSIER</b>						
<b>DEVELOPPE ASSIS AVEC HALTERE</b>  <b>MUSCLES : DELTOÏDE - PECTORAUX</b>						
<b>PULL -OVER</b>  <b>MUSCLES : GD ECTORAL – GD DORSAL</b>						
<b>TIRAGE HORIZONTAL</b>  <b>MUSCLES : GD DORSAL - TRAPEZE</b>						

# Un cycle de Renforcement

## MON PORTFOLIO DE MUSCULATION

NOM	PRENOM	CLASSE	ANNEE SCOLAIRE

MON OBJECTIF :

--	--	--	--

### PRINCIPES DE L'EPREUVE & OBJECTIF PERSONALISE

PROJET SPORTIF & DEVELOPPEMENT DE LA MUSCULATURE - ESTHETISME	FORME -EQUILIBRE-ENTRETIEN- PREVENTION DES RISQUE ET ACCIDENTS
---	--

FORCE	VOLUME (esthétique)	SANTE	ESTHETIQUE
<b>PUISSANCE</b> préparation physique spécifique et puissance musculaire. Musculation sportive (il s'agira principalement d'alterner musculation stato-dynamique et pliométrique en Séries courtes et intensité forte	<b>VOLUME</b> Développement de la musculature avec objectifs esthétiques personnalisés. Musculation esthétique (il s'agira principalement d'une musculation concentrique en volume basée en Séries moyennes et intensité moyenne	<b>ENTRETIEN DE SOI</b>	<b>AFFINEMENT</b>
		Développement physique avec objectif de « forme » et <b>équilibre corporel. Musculation d'entretien</b> (il s'agira principalement d'une musculation concentrique d'endurance en Séries longues et intensité faible	

### PRINCIPES DE L'EPREUVE

Tu devras mettre en œuvre une séquence de musculation d'une durée de **40 minutes** (échauffement, exercices, récupération).

### LES EXIGENCES

Pour construire ta séquence d'entraînement :

Tu dois proposer des exercices dans deux groupes musculaires que tu souhaites mobiliser en fonction ton objectif poursuivi.

Puis ton choix sera complété par un tirage au sort d'un exercice musculaire dans les deux catégories (tronc, membres). Ceci t'aidera à construire l'entraînement que tu dois réaliser.

### EVALUATION /20

LA PRODUCTION/ 10 points	LA CONCEPTION /7 points	L'ANALYSE /3 points
La <b>production</b> de l'élève (échauffement, charge de travail, répétitions, récupérations, respect des trajectoires et postures).	la <b>conception</b> (élaboration et justification de la séquence en fonction de l'objectif poursuivi).	l' <b>analyse</b> de la séquence et la mise en perspective pour une future séance.

## BIBLIOGRAPHIE

**F. BERGE** – structure d'un cycle de Musculation en seconde – Lycée Claude LEBOIS – 42 400 Saint CHAMOND

**S. BARBIER** – Musculation au Baccalauréat : « Proposition d'un cycle d'enseignement ». POITIERS 2004

**Frédéric DELAVIER** – GUIDE DES MOUVEMENTS DE MUSCULATION « Approche anatomique ». VIGOT 3<sup>ème</sup> Edition 2001.

**P. GADUEL- MUSCULATION (ASDEP)** « Enseignement et Evaluation, Académie de CRETEIL, 2008

**Emmanuel LEGEARD - MUSCULATION** « Les fondamentaux pour tous ». Edition AMPHORA mai 2007

**EASYFITNESS - LE RAMEUR** « Groupe musculaire travaillé » <http://www.easy-fitness.net/>

**Gilles VEGA** – « Formation Musculation » Académie de la Martinique 2008

**Nous précisons que les propos des collègues d'EPS n'engagent que leurs auteurs, que ce sont des propositions et que cela peut être discutable d'un point de vue sémantique, didactique ou pédagogique.**

**Le cercle d'étude**