

TSA, Education inclusive et EPS pour tous : un dispositif de Recherche–Formation–Intervention innovant dans le département du Rhône

Identifiant attribué : n°2021063

Auteurs : Paul Bouvard¹, Frédéric Meynaud², Christian Alin³

Résumé

Dans le cadre d'une école inclusive, le Groupe de Travail sur les situations de Handicap en EPS (GTHEPS), dispositif départemental innovant dans le Rhône ; permet de donner une réponse à l'ensemble des demandes d'aides faites par les enseignants du premier degré du département au sujet de la scolarisation des élèves en situation de handicap ayant des besoins éducatifs particuliers en EPS. Ce dispositif, s'appuie sur le travail de terrain des conseillers pédagogiques de circonscription en EPS (CPC EPS). Par son organisation, et par les missions qu'il s'est donné autour de la production collective de ressources pédagogiques, de conseils et d'interventions, il accompagne avec des modalités spécifiques les formateurs, les enseignants du premier degré, les intervenants sportifs spécialisés du dispositif et les AESH, afin rendre possible l'accès à l'EPS pour tous les élèves quels que soient leurs besoins. A partir d'une ligne directrice empruntée à Paul Ricoeur, l'enjeu est de permettre à l'ensemble des acteurs de travailler leur *empowerment*, à savoir se sentir capables et être reconnus capable d'agir, pour qu'à leur tour les élèves puissent, se reconnaître capables et être reconnus capables d'être des élèves, agissants et apprenants. En s'appuyant sur de données issues d'analyses de cas vidéo et d'entretiens, la communication portera un regard réflexif sur la manière dont les compétences et les gestes professionnels se sont formalisés, construits et transmis lors du travail collectif autour de la scolarisation d'élèves autistes en EPS.

Mots clés : Autisme, Ecole inclusive, Education physique scolaire, Gestes professionnels, Formation continue, Partenariat.

Abstract

Within the framework of an inclusive school, the Working Group on Handicap Situations in Physical Education (GTHEPS), an innovative departmental mechanism in the Rhône, provides a response to all requests for assistance made by primary school teachers in the department concerning the schooling of handicapped students with special educational needs in physical education. This system is based on the field work of the district educational advisors in Physical and sports education (CPC EPS). Through its organization and the missions it has set itself around the collective production of educational resources, advice and interventions, it supports trainers, primary school teachers, specialized sports instructors and AESH, in order to make access to Physical and sports education possible for all students, whatever their needs. Based on a guideline borrowed from Paul Ricoeur, the challenge is to allow all the actors to work on their empowerment, i.e. to feel capable and to be recognized as capable of acting, so that in turn the pupils can recognize themselves as capable and be recognized as capable of being pupils, acting and learning. Based on data from video case studies and interviews, the paper will take a reflective look at the way in which skills and professional gestures have been formalized, constructed and transmitted during the collective work around the schooling of autistic students Physical and sports education.

Keywords: Autism, Inclusive school, School physical education, Professional gestures Continuing training, Partnership.

¹ Paul Bouvard, Professeur agrégé d'EPS, conseiller pédagogique départemental EPS du Rhône

² Frédéric Meynaud, Professeur des écoles spécialisé maître formateur, directeur d'école à Lyon

³ Christian Alin, Professeur d'université émérite, En Science de l'éducation et de la formation, INSPE Lyon1, laboratoire L'Vis EA7428, Lyon1

L'éducation physique et sportive (EPS) est une discipline difficile à enseigner pour les professeurs des écoles : le faible nombre d'heures de formation initiale, la disparition de cette discipline en formation continue depuis plusieurs années et le recentrage autour des disciplines dites « fondamentales » n'aident pas à accompagner la montée en compétence des enseignants dans ce domaine. Depuis la loi de 2005, encore plus depuis la loi de refondation de 2013, l'école travaille à l'avènement d'une éducation inclusive pour tous les élèves. Dans beaucoup d'écoles, les enseignants accueillent avec bienveillance les élèves en situation de handicap et tentent d'adapter leurs pratiques pédagogiques. Leurs propositions sont des « bricolages » (au sens noble du terme) entre leurs valeurs, leurs émotions, leur sentiment de compétence et les gestes professionnels à leur disposition. En revanche, l'aide apportée par l'institution reste lacunaire, quant à la formation des enseignants à l'école inclusive et encore plus à la formation du personnel Accompagnant d'Elève en Situation de Handicap (AESH), dont le recrutement est proposé comme une solution à même de résoudre la question de l'accueil de ces élèves. Pourtant leur accompagnement reste très problématique non seulement quant à leur aide dans l'animation d'un environnement inclusif, mais aussi quant à leur expertise pour accompagner les élèves TSA dans leurs apprentissages moteurs et la pratique des activités physiques et sportives. Dans ce contexte, l'accès à l'EPS pour ces élèves semble souvent inenvisageable par les équipes d'école, alors que souvent c'est en EPS que ces enfants arrivent pour la première fois à apprendre et à devenir vraiment élèves, à la grande surprise des enseignants.

1- Un contexte

1.1 Un dispositif partenarial — C'est dans cette perspective d'une école inclusive qu'œuvre dans le département du Rhône le Groupe de Travail sur les situations de Handicap en EPS (GTHEPS). Ce dispositif départemental a pour objectif de donner une réponse à l'ensemble des demandes d'aides faites par les enseignants du premier degré au sujet de la scolarisation de leurs élèves en situation de handicap ayant des besoins éducatifs particuliers en EPS. Le GTHEPS est cadré par une convention entre la DSDEN du Rhône, le comité du Rhône Métropole de Lyon Handisport et l'Union sportive de l'Enseignement du Premier degré (USEP). Dans le cadre de cette convention, le comité handisport met à disposition ses deux salariés pour 150h annuelles qui viennent compléter les interventions des deux intervenantes sportives spécialisées employées par la DSDEN⁴ sur des contrats AESH. Au total ce dispositif rassemble les trente-deux conseillers pédagogiques de circonscription en EPS et les quatre intervenants sportifs spécialisés pour co-construire des réponses en matière de contenus de formation et pouvoir répondre à des difficultés rencontrées par les enseignants en matière d'inclusion en EPS, identifiées par les CPC EPS sur leurs territoires. Production).

1.2 Un dispositif de réponse aux besoins et à la demande — Le GTHEPS est perçu par beaucoup d'acteurs de terrain (enseignants et IEN⁵) comme un dispositif efficace qui permet d'avoir un intervenant spécialisé pour accompagner en EPS un élève pour lequel on pense que cela va être difficile, voire impossible. Le dispositif s'appuie d'abord sur le travail d'identification des besoins au plus près des équipes par les conseillers pédagogiques de circonscription en EPS. Toutes les demandes recensées par les CPC EPS reçoivent une réponse : soit sous la forme d'une rencontre avec l'enseignant et l'AESH, soit sous la forme d'un accompagnement formatif de l'AESH et de l'enseignant par le CPC EPS, soit dans les situations les plus difficiles, sous la forme d'un accompagnement direct de l'élève par les

⁴ DSDEN – Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale

⁵ IEN- Inspecteur de l'Éducation Nationale

intervenants sportifs spécialisés. Pour l'année scolaire 2020-2021 le dispositif a déjà répondu à 480 demandes d'aide. 28 circonscriptions sur les 32 que compte le département ont bénéficié du dispositif. Il se positionne comme un promoteur actif et concret de l'école inclusive et contribue à lier la construction, par et pour l'ensemble des acteurs, de gestes professionnels ajustés à la mise en œuvre d'un enseignement inclusif en EPS.

Le GTHEPS un dispositif départemental complexe pour transformer les pratiques professionnelles et permettre un enseignement de l'EPS inclusif et ouvert à tous.



2- Un dispositif de recherche-formation : l'ARIP

La force pédagogique du GTHEPS s'appuie sur la formation permanente des acteurs de terrain grâce à un dispositif de formation de formateurs du premier degré en EPS : l'ARIP (Action, Recherche, Innovation, Production) Ce dispositif départemental innovant s'appuie sur une cellule de recherche, qui élabore en lien direct avec le terrain, des contenus opérationnels pour « se faire » une culture commune en termes de gestes professionnels inclusifs. Cette structuration vise à transformer les pratiques pour ajuster les gestes professionnels à l'enseignement par compétences en EPS. Au croisement de l'analyse des besoins départementaux, de la structuration d'un cadre conceptuel commun et d'une réponse ajustée, le dispositif navigue entre « se faire » et « faire ». En matière de scolarisation des élèves ayant des Troubles du Spectre Autistique (TSA), nous avons fait le constat de l'augmentation importante des demandes d'aides de la part des enseignants. En passant de 25% de cas identifiés en 2015 à plus de 40% aujourd'hui, cette forte progression des demandes nous a conduits à centrer notre travail sur la question spécifique de la scolarisation en EPS des élèves TSA.

2.1 Des points d'appui théoriques

2-1.1 **Des postulats** — Notre postulat de départ est inclusif. Nous pensons que tous les élèves en situation de handicap peuvent accéder aux mêmes apprentissages que les autres élèves dès lors que la démarche d'enseignement se centre sur l'adéquation entre les enjeux éducatifs des compétences en EPS et les capacités de l'élève. Nous pensons que l'ambition de rendre accessibles les compétences des programmes nécessite de réfléchir et d'agir sur la démarche d'enseignement⁶ plutôt que de partir de l'activité physique. Ce changement de paradigme conduit à un premier niveau de modification des gestes et des postures professionnelles des enseignants. Même avec la plus grande volonté d'adaptation, proposer à un jeune ayant des troubles du spectre autistique de participer à un cycle d'apprentissage en basket restera très difficile parfois impossible à construire. La variété et la complexité des interactions avec ses camarades l'excluent de fait des apprentissages et notamment des enjeux de la compétence travaillée. Comment, alors, « apprendre à jouer ensemble, à coopérer dans un espace et un temps partagé, en respectant des rôles et des contraintes qui inscrivent les relations dans un rapport civilisé » ? À partir d'une ligne directrice empruntée à Paul Ricoeur⁷, l'enjeu du GTHEPS est de permettre à l'ensemble des acteurs de travailler leur *empowerment*, à savoir se sentir capables et être reconnus capables d'agir, pour qu'à leur tour les élèves qu'ils accompagnent puissent se reconnaître capables et être reconnus capables d'être des élèves, agissants et apprenants. Cette ambition éducative et pédagogique a été principalement activée par quelques observations déterminantes, issues du terrain, en particulier sur les déplacements en EPS, les fonctions motrices, les compétences à construire, le choix des APSA à privilégier pour des élèves avec TSA.

2-1.2 Des observations

Les déplacements — Les principales difficultés identifiées par les CPC relèvent en premier lieu des réponses à donner aux enseignants et aux AESH sur les questions d'accessibilité. Les déplacements pour se rendre sur les lieux de pratiques et l'appréhension sur place de l'environnement par le jeune sont un des premiers écueils rencontrés. Cette phase génère en général tellement de stress qu'il est ensuite très difficile de permettre à l'élève de pouvoir accéder aux apprentissages proposés pendant la séance. L'identification de ces obstacles est déjà une première étape qui permet ensuite d'aborder l'accessibilité des apprentissages attendus pour l'élève avec la structuration d'une programmation ajustée, la gestion du début de séance et la prise en compte des besoins du jeune pour assurer sa sécurité et son bien être dans l'activité.

Les fonctions motrices — Aux débuts de son existence, le dispositif s'est intéressé à la scolarisation des EPS ayant des troubles des fonctions motrices, il est très vite apparu, que ce qui mettait le plus en tension les professionnels sur le terrain, relevait en grande partie de l'accompagnement d'élèves porteurs de Troubles du Spectre Autistique en EPS. Les tentatives d'inclusion se heurtaient à des obstacles importants en matière de conseil et d'accompagnement des élèves, des enseignants et des AESH. Il nous a alors fallu imaginer, comment penser l'intervention des acteurs du dispositif, transformer les regards, les

⁶ ARIP, Situations de handicap en EPS, équipe départementale EPS, p 11 ; <https://cpd-eps-premier-degre-rhone.enseigne.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article452> (consulté le 10/03/ 2021)

⁷ Paul Ricoeur. Devenir capable, être reconnu. Texte écrit pour la réception du Kluge Prize décerné par la bibliothèque du congrès des Etats-Unis à Paul Ricoeur en 2005.

postures, donner du pouvoir d’agir aux CPC⁸, aux enseignants, aux intervenants et aux AESH. De quelles manières se sont construites les compétences des différents acteurs de ce dispositif, dans quelle mesure les gestes professionnels construits par les CPC EPS et les intervenants ont pu rendre possible ce qui ne le semblait pas : accueillir et faire apprendre les élèves TSA en EPS ?

La construction des compétences — Pour accompagner la construction des compétences des différents acteurs, le GTHEPS s’est forgé une base départementale théorique commune sur les concepts liés à l’inclusion et sur la didactique de l’EPS. Cette élaboration s’est structurée autour et sur l’ARIP. Percuté par l’altérité, l’enseignement de l’EPS ne peut plus être uniquement construit autour du levier de l’adaptation des activités physiques et sportives (football, escalade, voile, gymnastique etc.) pour inclure un élève en situation de handicap.

2-1.3 Le choix des APSA en EPS — Sur le plan des pratiques en EPS, un levier fondamental de l’adaptation réside dans le choix de l’activité physique et motrice support. Si l’enseignant réorganise sa programmation en remplaçant le basket par une opposition interindividuelle de type jeu de boules (Boccia), la charge informationnelle sera moindre, l’élève pourra avoir du temps pour se rendre compte du résultat de son action et ensuite faire un choix tactique avant de jouer⁹. Les apprentissages ciblés relèveront bien des attendus de fin cycle dans le champ d’apprentissage considéré, pour tous les élèves, avec une prise en compte des besoins du plus fragile. L’élève va d’abord, dans un dispositif humain et matériel simple et stable, s’intéresser aux résultats de son action puis à celui de ses camarades. A terme, ils joueront peut-être en équipe, contre une autre l’équipe. Ce choix de l’enseignant, induit par une bonne connaissance des capacités et des limitations de son élève, va ainsi permettre à cet élève de prendre place dans cet apprentissage en EPS. Pour les CPC EPS, un des enjeux est de d’identifier le niveau de compétences des enseignants pour les former à comprendre et à mettre en œuvre une programmation plus inclusive.

4- Une démarche méthodologique d’Analyse des pratiques

Nos travaux au sein de l’ARIP se sont essentiellement appuyés sur à l’analyse de l’activité des élèves, l’accompagnement humain dont ils bénéficient et sur les propositions de leurs enseignants. Il s’appuie sur l’observation vidéo des actions pratiques, l’analyse de l’activité des acteurs, avec pour ambition d’élaborer une production théorique qui puisse donner participer à l’élaboration de nouvelles modalités d’interventions. Ce va et vient entre « Faire » et « Se faire », pour « Faire à nouveau » provoque une dynamique où la pratique professionnelle vient alimenter une construction théorique. Cette dynamique implique à terme une modification de gestes professionnels qui, eux-mêmes, seront à nouveaux interrogés. Il s’agit d’essayer d’articuler pour nos interventions de formation ce va et vient permanent. Le lien entre l’activité réelle¹⁰ des conseillers pédagogiques, des intervenants sportifs spécialisés, des enseignants et les cadres d’analyse que nous construisons permet de concevoir des grilles de lecture des activités observées, de proposer des conseils et des modalités d’accompagnement pour faciliter l’inclusion des élèves en EPS.

⁸ CPC- Conseiller Pédagogique de Circonscription

⁹ Une autre idée de la pétanque. Emmanuelle Goffoz-Durand, Jean-Paul Goffoz, Jean-Yves Peronnet Editions EPS. 2016

¹⁰ Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l’analyse de l’activité dans une approche enactive. @ctivité, 5(1), 58-78 ; <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00804003> (consulté le 10/03/2021)

4-1 Analyse de pratique d'un récit de pratique

Nous proposons un exemple d'un de ces « va et vient professionnels » au sujet de l'accompagnement des élèves TSA en EPS. Nous sommes partis de l'exposé au groupe d'une expérience d'accompagnement par une conseillère pédagogique et une éducatrice sportive spécialisée, venues en aide à une enseignante voulant construire un module d'apprentissage autour des compétences du champ d'apprentissage « adapter ses déplacements à des environnements variés » pour les élèves de son dispositif ULIS. Nous avons tenté collectivement d'identifier les points d'appui et les adaptations sur lesquelles ont été construites les interventions pour faire apprendre les élèves tout en tenant compte de leurs besoins spécifiques.¹¹ Il est ressorti de ce travail que les gestes professionnels mis en œuvre par l'enseignante et l'éducatrice sportive spécialisée avaient pour préoccupation

- de limiter les incertitudes temporelles et spatiales des élèves,
- de prendre en compte leurs particularités sensorielles
- de mettre en place des guidages forts sur les tâches et sur la construction des habiletés motrices.

Dans une perspective inclusive, il est vite apparu aux collègues que les adaptations proposées, si elles étaient au service de la prise en compte des besoins des élèves ayant des troubles du spectre autistique, renvoyaient à des principes ordinaires d'une démarche d'enseignement explicite en EPS :

- nécessité d'être au clair sur les apprentissages attendus des élèves
- importance pour tous les élèves, notamment les plus jeunes, de lever les incertitudes concernant l'environnement de la pratique : connaître les lieux, les personnes, ce qu'on va faire et apprendre
- nécessité absolue de rendre explicites les tâches : La clarté des buts et des critères de réussite
- importance de la lisibilité par les élèves des espaces et de ce qui y est attendu
- nécessité d'une stabilité des dispositifs sur plusieurs séances dont n'évoluent que quelques variables en fonction des apprentissages réalisés.

Lors de ce temps de travail, qui a abouti à la production d'un premier document¹², les CPC EPS et les éducateurs sportifs ont continué, chacun à leur niveau d'intervention, les accompagnements d'AESH et d'enseignants. Il est apparu, pour les uns et les autres, que les liens construits entre les besoins spécifiques des élèves TSA et les démarches partagées autour d'un enseignement explicite de l'EPS pour tous les élèves, permettaient aux CPC de se sentir plus capables d'accompagner et de conseiller dans ces situations.

Les éducateurs sportifs spécialisés associés à ce premier travail de formalisation ont été des participants très actifs aux différents temps de formation, en tissant constamment des liens entre leurs gestes professionnels et les cadres en construction. Une fois passée l'étape de la formalisation, l'idée était de s'intéresser à l'activité réelle des acteurs. Il est assez vite apparu la nécessité d'aller faire des captations vidéo des interventions dans des contextes différents afin d'observer les gestes professionnels mis en jeu dans différents contextes. Le dispositif

¹¹ Schéma en Annexe 2

¹² Voir document en annexe 3

consistait à diffuser aux collègues le montage vidéo¹³ et de le faire commenter par l'éducatrice sportive spécialisée sur les intentions guidant ses gestes à partir d'un cadre construit :

Conditions à mettre en œuvre pour accueillir et scolariser un élève TSA en EPS :
Garantir la sécurité affective et le bien-être
Aider à la régulation des émotions
Limiter les incertitudes
Faire entrer dans les apprentissages

Ce dispositif présente un double objectif formatif. Du côté des CPC EPS, il s'agit d'utiliser les cadres d'analyse construits collectivement et pour les intervenantes sportives spécialisées, il s'agit de prendre un recul réflexif dans un dispositif proche de l'auto-confrontation¹⁴ pour se voir « en train de faire » et expliquer la portée et le sens des gestes professionnels utilisés.

4-2 Analyse de pratique d'une captation vidéo

Au niveau de l'analyse des effets sur les élèves TSA, nous pouvons nous référer aux captations vidéo de deux situations accompagnées. Nous allons essayer de repérer dans quelle mesure, dans une perspective inclusive, les élèves ont accès aux apprentissages attendus des programmes.

Vidéo n°1 — La première vidéo concerne une situation de tennis de table en inclusion pour deux élèves TSA¹⁵. Au premier abord, la pratique des Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA) du champ d'apprentissage « conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel » tel le tennis de table peut paraître peu adaptée aux ressources et aux besoins des élèves avec autisme¹⁶. Cependant, nous remarquons que les deux élèves ici accompagnés participent activement à l'activité. Ils sont pleinement inclus dans un groupe de travail et, accompagnés par l'intervenante sportive, ils travaillent des situations adaptées mais proposées à tous les élèves de leur groupe. On remarque que les deux élèves entrent dans des activités d'échanges en continuité de manière relativement aisée. En intervenant sur les conditions de jeu :

- aménagement matériel,
- fort guidage sur le but des tâches et sur la motricité (placement du corps et du bras, orientation du regard de l'élève),
- sur le sens de l'activité (tenir différents rôles, jouer avec, jouer contre...)

Les deux élèves construisent, avec leurs propres ressources les compétences attendues pour le cycle 3¹⁷. Avec des gestes professionnels ajustés de la part de l'éducatrice sportive spécialisée et de l'enseignante, les deux élèves sont deux élèves de CM2 comme les autres, parmi les autres.

¹³ <https://youtu.be/D2IDZOUjRmA>
<https://youtu.be/LKJili3zlj0>
<https://youtu.be/j1ugeOYMbOo>, consultées le 13/05/2021

¹⁴ Leblanc, S. (2007). Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants. *Revue des Hautes Ecoles pédagogiques de Suisse romande et du Tessin*. 6. 11-33.

¹⁵ <https://youtu.be/D2IDZOUjRmA>, consulté le 13/05/2021

¹⁶ Alin, C. (2020) : *L'autisme et le sport. Enjeux et bénéfices : le pari de la confiance*. Bruxelles : Ed Mardaga, p. 91-95

¹⁷ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

Vidéo n°2 — La deuxième vidéo concerne une situation d'activité aquatique avec un élève¹⁸. Cet élève TSA est scolarisé dans une classe de CE1. Pour bénéficier d'une activité adaptée à ses besoins, il est inclus pour la première année dans les activités de natation avec les élèves de grande section de la même école. Il est scolarisé à temps partiel et partage son temps entre les activités scolaires et le SESSAD. Cette scolarisation est vécue difficilement par les enseignants de l'école qui ne voient pas ce que les activités scolaires peuvent lui apporter. Ce jeune élève est non verbal et fait de nombreuses crises spectaculaires lors des temps d'accueil à l'école. C'est dans le but de lui trouver un espace, un temps où il pourrait devenir élève pour la première fois¹⁹ que l'équipe de la circonscription a fait appel au GTHEPS. L'objectif était de lui proposer un cadre scolaire sécurisant pour qu'il puisse accéder aux apprentissages du premier niveau scolaire en natation. La mobilisation de l'enseignante, de l'AESH ainsi que de l'éducatrice sportive spécialisée était incontournable pour réussir. L'enseignante a pour mission de travailler en amont avec sa classe et avec l'élève pour limiter les incertitudes : se rappeler de la chronologie pour arriver à la piscine, des opérations à faire dans le vestiaire, puis s'intéresser aux apprentissages de la séance. L'AESH est pleinement engagée aux côtés de l'équipe. Elle acquiert progressivement les gestes professionnels spécifiques que lui transmet l'éducatrice sportive spécialisée. La vidéo montre au moins deux exemples de cette transmission « en acte ». On identifie du côté de l'élève une acquisition d'habiletés motrices importantes sur le plan des flottaisons, des déplacements et des entrées dans l'eau. Les immersions ne sont pas ici visibles. On perçoit qu'il n'est pas en interaction avec les autres élèves. La séance qu'il vit est pour l'instant dans un cadre scolaire, avec des attendus scolaires liés à sa participation à l'activité et à l'acquisition des habiletés motrices. L'enjeu d'éducation à la sécurité active du champ d'apprentissage « adapter ses déplacements à différents types d'environnements » n'est que très partiellement abordé. Ici, ce que l'élève apprend c'est d'abord à être élève et, à travers l'EPS, à acquérir de nouveaux pouvoirs moteurs. Mais on l'aura compris l'enjeu est ici aussi d'une autre dimension : montrer à la communauté éducative que cet enfant peut être un élève, à condition que ses besoins spécifiques soient reconnus et pris en compte.

5- Résultats et impact du GTHEPS

D'ores et déjà, nous mesurons les effets de cette organisation départementale innovante sur les différents acteurs sur les registres de formation suivants.

5-1 Une montée en compétences — les CPC EPS dans leur rôle de formateur de terrain, ont pu monter en compétences autour :

- des besoins spécifiques des élèves en étudiant la variété des profils autistiques repérés lors des situations de visite analysées dans un cadre théorique,
- de l'élaboration d'un outil commun concret pour adapter et rendre possible l'inclusion (modalités de déplacement, entrée dans l'activité,...).

5-2 Un rôle actif de co-concepteur — Leur participation active au GTHEPS en tant que co-concepteurs leur donne un pouvoir légitime d'action et les rend plus armés et capables d'accompagner les équipes enseignantes confrontées à la scolarisation des élèves TSA.

¹⁸ <https://youtu.be/LKJili3zIj0>, consulté le 13/05/2021

¹⁹ Thierry Bourgoïn : L'EPS, entre programme et expérimentation, un espace potentiel d'accès à la scolarisation pour l'enfant troublé, in Reliance 2007/2 (n° 24), pages 76 à 84

5-3 Un impact sur les pratiques de formation des enseignants lambda — Que ce soit au travers des formations de circonscription qu'ils animent ou dans le cadre plus restreint de l'accompagnement individuel d'un enseignant, la participation des CPC au dispositif a pour effet direct de rendre à son tour l'enseignant accompagné capable de mieux appréhender les besoins de ses élèves TSA. Pour les professeurs des écoles, c'est avant tout, sur les aspects organisationnels (modalités de déplacement, anticipation des besoins de l'élève) que leurs nouveaux pouvoirs d'agir sont rapidement mis en œuvre. Et qu'ils rendent possible les apprentissages de ces élèves en EPS, alors que jusque-là, ces derniers étaient bien trop souvent laissés de côté. En désamorçant, par une compréhension plus fine des besoins de leurs élèves, toutes les situations qui risquent de déclencher un comportement inadapté ou de provoquer une crise, ils mesurent les bénéfices de leurs nouvelles postures professionnelles et se donnent pour une première fois parfois la possibilité de « rendre élève » en EPS les jeunes TSA de leur classe. Dans un deuxième temps, le travail d'accompagnement des CPC leur permet d'ajuster les apprentissages proposés à tous leurs élèves pour leur donner le pouvoir d'agir sur les aspects d'une didactique inclusive (programmation, choix des activités sportives plus adaptées etc.)

5-5 Un impact sur les pratiques des AESH— Pour que cette dynamique puisse concrètement être opérationnelle, il faut aussi penser l'accompagnement et la formation des AESH. C'est à leur niveau que la théorie de « la preuve que ça marche » va être la plus active. C'est l'intervention des éducatrices sportives spécialisées du dispositif, par la mise en œuvre directe de gestes professionnels ajustés à la situation d'accompagnement (de contenance, de guidage fort du jeune, d'apaisement pour gérer les émotions etc.), qui va permettre aux AESH de visualiser et prendre conscience de l'impact que leur posture et leur geste d'accompagnant peut avoir. En rendant possible, par un accompagnement ajusté, l'entrée du jeune TSA dans l'apprentissage proposé, le rôle d'exemple des éducatrices sportives va avoir l'effet direct de donner du pouvoir d'agir aux AESH en leur proposant par exemple une palette de gestes professionnels et de postures inclusives. En démontrant in-situ dans l'activité que « ça marche », les intervenantes sportives spécialisées du dispositif lèvent les obstacles, les scepticismes et autres arguments pour dire que c'est impossible. Cette preuve par le faire est un élément clé du dispositif qui, à tous les niveaux, a pour objectif de donner du pouvoir d'agir à l'ensemble des acteurs. Ce va et vient entre « le Faire », son analyse et sa mise en tension par une compréhension théorique, pour se faire une culture et des gestes professionnels communs, va rendre possible l'élaboration de situations d'apprentissage et leurs mises en œuvre. La preuve que « ça marche » : dans une synergie commune, tous les acteurs vont acquérir en co-construction de nouveaux pouvoirs d'agir qui vont rendre possible ce qui jusque-là relevait uniquement de la compétence ou la bonne volonté de certains.

Conclusion

Par un maillage territorial qui part du repérage au plus près des scolarisations problématiques en EPS des élèves en situation de handicap, l'aspect innovant du GTHEPS, réside dans la place active des différents acteurs qui sont à la fois en prise directe avec la mise en œuvre de l'inclusion en EPS et co-concepteurs des cadres d'analyse et de pratiques du dispositif. Ce va et vient permanent entre la pratique, son analyse et la prise en compte de la singularité de chaque contexte permet d'envisager des effets à plusieurs niveaux : il outille sur les plans théoriques et pratiques les CPC EPS et tous les autres maillons de la chaîne éducative (Professeur des Ecoles, AESH, éducateurs sportifs spécialisés, ...) ; il permet d'identifier, de stabiliser et de transmettre des gestes et des postures professionnels inclusifs ; il organise et régule toutes les formes

d'accompagnement destinées à améliorer la scolarisation des élèves en situation de handicap en EPS sur le département du Rhône.

Bibliographie

- ALIN, C., (2019), *L'autisme à l'école : le pari de l'éducabilité*, Bruxelles : Mardaga.
- ALIN, C., (2021), *L'autisme et le sport - Enjeux et bénéfices : le pari de la confiance*. Bruxelles : Mardaga.
- BOUVARD, P., MEYNAUD, F., (2008), Rhône : un dispositif d'accompagnement à la scolarisation, dans EPS 1 n°140 pp 30-31. Paris : Ed. EPS.
- BOUVARD, P., MEYNAUD, F., (2011) Un cadre pour l'inclusion des élèves en situation de handicap. in Cahiers pédagogiques HSN n°26.
- BOUVARD, (P.) (2015) EPS Sport handicap : un dispositif au service des enseignants et des élèves, in Revue Contrepied HS n°12 Paris : Centre EPS et société.
- GOFFOZ, J.P., GOFFOZ-DURAND, E., PERONNET, J.Y., (2018), *Une autre idée de la pétanque*, Paris : Ed. EPS.
- GARDOU, C., (2012), *La société inclusive parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*, Paris : ERES.
- GARDOU, C., (2014), *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité*, Paris : ERES
- MEYNAUD, F., (2007) Education physique et sportive et situation de handicap, in Reliance n°24, Toulouse. : ERES.
- MEYNAUD, F., Vers une éducation physique et sportive inclusive, in Reliance n°24, pp 92-97, Toulouse, ERES, juin 2007.
- MEYNAUD, F., (2007) Education physique et sportive et situation de handicap, in Reliance n°24, pp 32-35, Toulouse : ERES.
- MEYNAUD, F., (2007) L'association des enseignants d'éducation physique et sportive, in Reliance n°24, pp 49-53, Toulouse : ERES.
- MEYNAUD, F., (2007) Sport scolaire et situation de handicap, point de vue de l'USEP, in Reliance n°24, pp 58-63, Toulouse : ERES.
- MEYNAUD, F., (2006), Une pédagogie pour des enfants en situation de handicap moteur ou sensoriel ? , in Actes du colloque « Handicap, Education : pour une véritable égalité des chances », pp 52-56, FORUM HANDICAP, Chalon sur Saône.
- MEYNAUD F., (2005), Sport et Education Physique des enfants et adolescents en situation de handicap : une nécessaire révolution culturelle, in Cahiers du Sport Adapté n°4, pp 28-32 Paris,
- MICHAUD, R., METZLER, J. (2003), *L'EPS au cycle 2*, (2 vol) Paris : Nathan.
- MICHAUD, R., TERRET, T., (2000), *Agir dans le monde à l'école maternelle*. Paris : Nathan
- RICOEUR, P., (1990), *Sois même comme un autre*. Paris : Seuil.
- RICOEUR, P. (2004), *parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.

ANNEXE 1

Préparer le déplacement à la piscine ou au gymnase :

Besoins de l'élève	Adaptations proposées et mises en œuvre
En fonction du profil sensoriel de l'élève, anticiper ce qui pourrait gêner le déplacement	<p>Se projeter sur le déplacement à venir (emploi du temps explicité par l'AESH, vidéo pour visualiser, photos, découverte des lieux en amont, possibilité de ne travailler que sur le déplacement lors de la première séance si besoin).</p> <p>Instaurer des rituels sécurisants (même itinéraire, mêmes repères sur le trajet).</p> <p>Penser à prévoir un casque antibruit si nécessaire.</p> <p>Trouver un rituel pour gérer l'attente.</p> <p>S'approprier les lieux et les espaces de travail avant l'arrivée des autres pour limiter la surcharge informationnelle et faciliter le traitement de l'information.</p> <p>Prendre en compte la luminosité, le bruit, les odeurs à l'arrivée au gymnase, à la piscine.</p>
Prendre en compte les relations entre élèves	<p>Prévoir un espace un peu à l'écart des autres si nécessaire.</p> <p>Définir un binôme stable.</p> <p>Attribuer une place dans le rang.</p> <p>Donner un rôle.</p> <p>Accepter que l'élève et l'AESH soit légèrement en avance ou en retard sur le rang si cela est nécessaire.</p>
Limiter les incertitudes, ne pas générer de stress	<p>Prévoir un temps suffisant pour le déplacement.</p> <p>Bien clarifier les changements avant la séance : monter dans le bus descendre du bus, arriver dans le hall de la piscine ou du gymnase (avec des pictos, des images...)</p> <p>Arrivée possible de l'élève avec l'AESH avant le groupe classe si le déplacement se fait à l'intérieur de l'école.</p>

ANNEXE 2

Exposé d'un accompagnement en EPS mené à l'ULIS TED Emile Zola à Villeurbanne au premier trimestre 2018-2019.

Le contexte

Proposition de l'enseignante de l'ULIS TED : activité de type parcours gymniques partagée en regroupant les élèves du dispositif

Compétences attendues du champ d'apprentissage « adapter ses déplacements à différents types d'environnements »

Les points d'appui

- Des interactions entre adulte et enfant. Tous acceptent le contact.
- Une entrée par le visuel (codage, photos)
- Des rituels (à condition de penser immédiatement leur évolution pour ne pas s'enfermer)
- La question des certitudes (espace, déroulement etc...) qui rassurent et qui n'enferment pas
- Des règles qui rassurent
- Les capacités motrices de l'élève

Les adaptations proposées

- Codage des entrées, des sorties des actions. Codage identique à celui de la classe
- Nécessité de proposer des situations de découverte, ouvertes qui permettent de repérer les aptitudes
- Nécessité de transposer les lieux et leur fonction (ritualiser, insister les régularités, les repères visuels)
- Stabilité des dispositifs et continuité des exigences...
- Utilisation des renforçateurs

Annexe 3

Éléments structurels de la pensée autistique et de la motricité	Principes généraux d'intervention en situation d'enseignement de l' EPS
Les aspects perceptifs et sensoriels	<p>Rendre incontournable l'aspect visuel des apprentissages : aménagements LISIBLES et SIMPLES du milieu</p> <p>Prendre en compte les aspects hyper ou hypo sensibles de chaque personne</p> <p>Tenir compte de la spécificité des environnements de pratique</p> <p>Exemple de la piscine : arrivée dans le hall, gestion des vestiaires (le déshabillage-habillage, le bruit, le mouillé, les odeurs, la possibilité ou non de mettre un bonnet de bain), le passage aux douches (possible ou non), l'arrivée sur le bassin (l'attente, la promiscuité avec les autres élèves au bord et dans l'eau...)</p>
Le traitement de l'information Et la pensée en détail	<p>Mettre en jeu un sens à la fois</p> <p>Laisser un temps de latence suffisant avant de réactiver le même sens ou d'en activer un autre</p> <p>Anticiper les changements prévisibles dans l'espace, le temps.</p> <p>S'appuyer sur les pics de compétences, accompagner sur les creux</p>
L'intérêt des fonctions exécutives	<p>Faciliter l'inhibition : avant séance, présentation et organisation des tâches, rôle de l'AVS, centration sur le but, les procédures, les CR</p> <p>Accompagner une pensée plus flexible en Champ d'apprentissage 2 (adapter ses déplacements) : choix d'itinéraires anticipés, en Champs d'apprentissage 4 (conduire et maîtriser un affrontement...) limiter la complexité des relations interpersonnelles par des buts simples, des effectifs réduits dans le jeu, faire attention aux nominations métaphoriques dans les jeux traditionnels</p> <p>Mettre en jeu la mémoire de travail : en ritualisant des procédures, en stabilisant des règles de fonctionnement dont on va se souvenir et qu'on pourra remobiliser par exemple</p> <p>Soutenir l'attention : l'aménagement du milieu, les codages y contribuent. L'action de l'AESH par le maintien de l'attention sur le but également.</p>
Le rôle et la place des émotions	<p>Connaitre la carte d'émotions de l'élève</p> <p>L'aider à reconnaître ses propres émotions</p> <p>L'aider à reconnaître les émotions chez les autres</p> <p>Pairing : modalités d'interventions (côte à côte, en face à même hauteur...)</p>
La place de la motricité	<p>Donner du temps pour apprendre : les performances motrices des personnes avec TSA sont en générales plus faibles (lenteur d'exécution, anomalies posturales)</p> <p>Privilégier les modes d'apprentissage : affordance, reproduction/imitation</p> <p>Soigner la programmation des APSA : les activités individuelles fonctionnent mieux que les activités collectives</p> <p>Répéter les exercices : certains élèves TSA présentent une appétence particulière pour s'entraîner et l'acceptent volontiers</p>