

CECILE BELLEUDY

2 CA SH mémoire professionnel

EPS ADAPTEE :

UN CYCLE DE COURSE D'ORIENTATION AVEC UNE CLASSE
DE JEUNES AUTISTES

SOMMAIRE

INTRODUCTION

I MIEUX COMPRENDRE POUR MIEUX AIDER

- A.Présentation du syndrome autistique
- B.Autisme et enseignement
- C.Autisme et apprentissage

II UN PROFIL, DES PORTRAITS

- A.Présentation de la structure, des lieux et des personnes
- B.Le profil de la classe
- C.Les portraits d'élèves

III L'ACTIVITE SUPPORT DE L'EXPERIMENTATION

- A.La course d'orientation : analyse de l'activité
- B.Difficultés et points d'appuis liés à l'autisme
- C.Comment l'enfant perçoit l'espace

IV L'EXPERIMENTATION ELLE-MEME

- A.Point de départ
- B.Etapes et programmation
- C.Mediations

V BILAN ET CONCLUSION

REMERCIEMENTS

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

INTRODUCTION

La loi du 11 février 2005 qui vise à accueillir les élèves en situation de handicap au sein des établissements scolaires implique d'importantes adaptations des structures et du personnel pour relever un défi fondamentalement démocratique. En corrélation avec les besoins particuliers de ces élèves, leurs capacités d'adaptation sont largement sollicitées et mises à l'épreuve.

Une double réflexion sous-tend ces démarches, concernant d'une part les enjeux qui s'attachent à la scolarisation de ce public, et d'autre part les connaissances spécifiques de leurs besoins dans les processus d'apprentissage. Dans cette volonté porteuse d'espoirs, les différents acteurs seront appelés à « grandir » en humanité et à faire montre d'ouverture et de plasticité dans leurs pratiques professionnelles.

A ces fins, une liberté nouvelle de penser et d'oser innover doit s'exercer quant aux cadres et références de l'action traditionnelle, n'hésitant pas à porter et utiliser un regard affranchi sur les contenus et l'ensemble de la conception de l'enseignement.

Ainsi, en Education Physique, une activité comme la course d'orientation ne peut-elle être utilisée à travers une accentuation de l'un de ses aspects constitutifs, à savoir la capacité de structurer l'espace au détriment de la rapidité du déplacement ? Les enjeux spécifiques étant ici de compenser une difficulté en accroissant le degré d'autonomie par l'amélioration du repérage spatio-temporel.

L'expérience qui va suivre est donc une tentative d'illustration de cette démarche avec un groupe d'enfants autistes âgés de 11 à 15 ans, scolarisés dans une unité pédagogique d'intégration, au collège Ozanam de Limoges. Elle reprend le cheminement parcouru, à tâtons, pas à pas, dans l'échange et l'observation.

Afin d'éclaircir le versant didactique permettant de répondre aux besoins particuliers de ces élèves, des apports théoriques semblent indispensables pour mieux comprendre les caractéristiques de ce syndrome et être plus à même de percevoir les implications sur le processus d'enseignement - apprentissage. Dans cette approche déductive, il ne s'agit pas de repérer des manques ou des décalages par rapport à nos pratiques ordinaires, mais plutôt d'entrer dans une logique qui nous est étrangère pour trouver des voies d'accès adaptées. Cela suppose de faire preuve d'empathie, pour tenter de voir le monde par leurs yeux et par leurs sens, et d'approcher ainsi cette autre manière d'être au monde et en particulier à l'école.

Partant de ces points d'ancrage théoriques qui ne révèlent que partiellement une réalité très complexe, nous aborderons les aspects pragmatiques de notre expérience en présentant le groupe d'élèves concernés et l'activité support de la démarche.

Enfin, nous tenterons de rendre compte des diverses adaptations opérationnalisées pour tendre vers l'objectif et l'hypothèse de départ : le gain d'autonomie de déplacement par la pratique de la course d'orientation.

I. MIEUX COMPRENDRE POUR MIEUX AIDER.

A. Q'EST-CE QUE L'AUTISME ?

Définition, étiologie, hypothèses explicatives.

Dès 1943 Kanner¹ et Asperger² ont décrit les principaux traits des troubles autistiques à travers les signes cliniques suivants :

« Isolement social, besoin d'immuabilité, précocité des troubles, comportements répétitifs et compulsifs, langage atypique et quelques talents spectaculaires malgré un développement retardé.

Depuis, de multiples recherches, travaux, études de cas et observations de ces enfants ont permis d'affiner les critères diagnostiques et d'obtenir un consensus international sur les caractéristiques à retenir pour poser le diagnostic. C'est ainsi qu'une triade classique met en avant :

- les altérations des interactions sociales réciproques qui constituent l'épicentre du trouble autistique ;
- les anomalies de la communication verbale (langage) mais aussi les perturbations des autres systèmes d'expression (mimiques, regard, gestes...) ;
- le caractère restreint et répétitif des comportements, des activités et des pôles d'intérêt notamment la pauvreté du jeu et de l'imagination dans les activités qui sont souvent stéréotypées, ritualisées.

Ces critères sont ceux des classifications internationales du DSM-IV-TR (APA, 2000) et de l'ICD-10 (WHO, 1993.³)

L'apparition des troubles dans la première enfance et avant trois ans est aussi un critère supplémentaire. Peuvent s'ajouter également divers signes associés comme :

- ✓ des réactions sensorielles paradoxales ;
- ✓ des îlots de compétences supra normales dans des domaines électifs, pour ne citer que les plus courants.

¹ Kanner.1943.les troubles autistiques du contact affectif

² Asperger.1944.les psychopathes autistiques pendant l'enfance

³ Who.1993.in parents et professionnels devant l'autisme,Magerotte, Deprez et Bouchez

Ainsi les déficits « clés » de l'autisme sont sociaux, communicatifs et émotionnels, mais toutefois l'autisme n'est pas une entité nosographique (classification des maladies) simple et le concept d'autisme permet de désigner des types de personnes aux comportements très contrastés. L'expression et la sévérité des signes comportementaux peuvent être très variables en fonction des sujets et donner lieu à des tableaux interindividuels très différents.

On parle alors du spectre autistique pour englober tous les cas.

Cette notion renvoie à celle de continuum qui rend compte de la diversité des cas et de leur gradation. Ces enfants forts différents mais ayant un faisceau de ressemblances comportementales relèvent d'une même appartenance à l'une des catégories des TED (troubles envahissants du développement) qui en comprend cinq :

- ✓ le trouble autistique typique;
- ✓ le syndrome d'Asperger ;
- ✓ les troubles désintégratifs de l'enfance ;
- ✓ le syndrome de Rett ;
- ✓ les troubles envahissants du développement non spécifiés.

Ces quelques repères tentent de circonscrire les manifestations du trouble autistique, mais une réelle définition est difficile à préciser car comme le faisait remarquer Jim Sinclair⁴ « l'autisme n'est pas quelque chose que quelqu'un a, ou n'a pas, mais bien plus une manière d'être qui teinte tout aspect de la vie, les expériences, les sensations, les perceptions, les pensées, les émotions.

En ce qui concerne les recherches à visées étiologiques, il existe actuellement un consensus, sinon unanime, en tout cas croissant, pour considérer les désordres du spectre autistique comme l'expression clinique (comportementale) de troubles du développement du système nerveux central dont l'origine est génétique (impliquant un ou plusieurs gènes de vulnérabilité, agissant seuls ou à plusieurs) et environnementale au sens large (impliquant des événements pré et postnataux.)

Ces différents facteurs altèrent le développement du cerveau en affectant précocement et en cascade différents systèmes ou réseaux neuro-fonctionnels.

Les techniques d'imagerie cérébrale et les études anatomo-pathologiques ont montré l'existence d'anomalies structurales au niveau de l'organisation cérébrale. Les caractéristiques observées permettent de situer la perturbation du développement cellulaire dans les trente premières semaines de gestation. Le niveau cortical a suscité beaucoup d'attention en raison de nombreuses anomalies. « C'est probablement au niveau de systèmes complexes d'interactions entre structures corticales et sous-corticales que l'on peut espérer déceler les mécanismes sous-tendant les perturbations observées » (B.Rogé⁵).

⁴ Jim Sinclair, personne autiste, in l'autisme, Tardif et Gepner

⁵ B.Roger, préface in l'autisme, de la compréhension à l'intervention, Theo Peeters

Les avancées des recherches scientifiques et par-là même des approches étiologiques, permettent de mieux comprendre les causes de ce syndrome et de dépasser les conceptions anciennes tournées vers la psychose infantile.

Les conséquences de ces évolutions sont évidemment capitales pour définir les types de prise en charge et, par ailleurs, de lourds enjeux éducatifs s'y attachent.

Il faut néanmoins garder à l'esprit qu'il n'existe pas une cause unique responsable de l'autisme, mais plutôt des étiologies multiples des troubles du spectre autistique car l'autisme n'est pas une maladie mais un syndrome.

Cet examen des causes nous amène donc tout naturellement à nous pencher sur **les théories psychologiques** visant à éclairer les déficits clés spécifiques qui sont sociaux, communicatifs et émotionnels.

➤ L'altération des **capacités sociales**, bien que commune à tous les cas d'autisme, peut revêtir trois formes selon l'âge de l'enfant (Wing et Gould⁶) : l'isolement social avant cinq ans ; l'interaction passive, se traduisant par une faible réciprocité dans l'échange qu'il n'initie pas ; l'interaction « active mais bizarre » rencontrée chez l'adolescent qui a des difficultés dans le décodage des comportements sociaux. N'ayant pas la faculté de percevoir l'implicite et les ajustements qu'implique le contexte, cet adolescent réagit de manière inadaptée, figé dans son registre de communication immuable, systématique et traitant l'information brute.

Les compétences sociales les plus altérées touchent la communication interpersonnelle, l'évaluation des réactions affectives d'autrui, l'expression de ses propres sentiments (Tardif, 97⁷).

➤ Du point de vue du déficit **communicatif** ce n'est pas le langage en soi qui pose problème, mais plutôt son usage approprié ou l'usage d'un moyen de communication dans un contexte d'interaction sociale. C'est ce niveau pragmatique qui est le plus atteint et qui se manifeste par l'absence d'attention conjointe, de communication partagée, comprenant une composante cognitive (représentations) et une composante affective (partage émotionnel).

➤ Concernant les déficits **émotionnels**, les travaux expérimentaux sur les émotions ont mis en évidence un déficit spécifique d'expression, de modulation et de régulation externe et interne des émotions pour soi et par rapport à autrui. Ce déficit serait lié à celui de compétences cognitives permettant de réactualiser, au moment où le stimulus apparaît, une connaissance antérieure intériorisée. Ce registre d'expériences ne pouvant pas être mobilisé, la régulation émotionnelle s'effectue de manière stéréotypée. Il semble d'autre part qu'il y ait un problème de représentations significatives des émotions.

L'étude explicative des déficits clés donne lieu aujourd'hui à différents modèles théoriques selon la primauté d'un type de déficit (cognitif ou social,

⁶ Wing et Gould, in l'autisme, de la compréhension à l'intervention, Theo Peeters

⁷ in l'autisme, Tardif et Gepner

émotionnel, sensoriel) des fonctions exécutives. Ces travaux visent à comprendre ce qui dysfonctionne à partir d'une analyse des phénomènes psychologiques et de leur mise en relation avec les processus neurophysiologiques qui sous-tendent ces fonctions mentales.

Une conception intégrative de ces différents modèles semble être le gage d'une réelle avancée des recherches dans ce domaine.

B. AUTISME ET EDUCATION Conceptions et objectifs

S'il est admis que l'enfant autiste doit bénéficier de mesures éducatives adaptées, l'accord sur les modalités de son éducation est loin d'avoir été trouvé. Les conceptions anciennes tournées vers la psychose infantile ont été abandonnées au profit de la notion de TED. Les nouvelles connaissances et récentes réflexions sur l'étiologie de l'autisme présentées brièvement dans le chapitre précédent, permettent de mieux comprendre ces enfants et donc de proposer des interventions plus spécifiques.

Ainsi, au lieu de défendre encore l'idée qu'apprendre pour l'enfant autiste n'est qu'une question de désir, nous nous attachons à mieux appréhender son mode de fonctionnement, à situer les problèmes autrement : quels procédés employer pour qu'il comprenne ce que l'on attend de lui, comment passer de ce qui a du sens pour nous à ce qui a du sens pour lui, enfin s'interroger sur la justesse des significations accordées à ses attitudes.

Concernant ce dernier point, il paraît important de noter que la démarche interprétative doit rester très prudente et ne reposer que sur des hypothèses car leur logique n'est pas la nôtre du fait de leurs différences liées notamment :

- ✓ au codage des informations
- ✓ aux formes d'expressions verbales et non-verbales
- ✓ à leur accès difficile au symbolique
- ✓ à leur maniement des concepts dans leur acception la plus littérale.

La spécificité de l'enfant autiste doit en effet occuper une place centrale dans l'élaboration des prises en charges éducatives, dans leurs méthodes, leurs contenus, leurs stratégies. De plus, bien que l'accès au savoir soit nécessaire, le but recherché au cours de ces approches n'est pas d'enseigner un programme scolaire au sens habituel du terme, mais surtout de leur donner des outils pour mener une vie indépendante, constructive et sociale.

L'essentiel de l'approche éducative porte donc prioritairement sur les retombées utiles pour la personne autiste, sa progression vers l'autonomie et la participation.

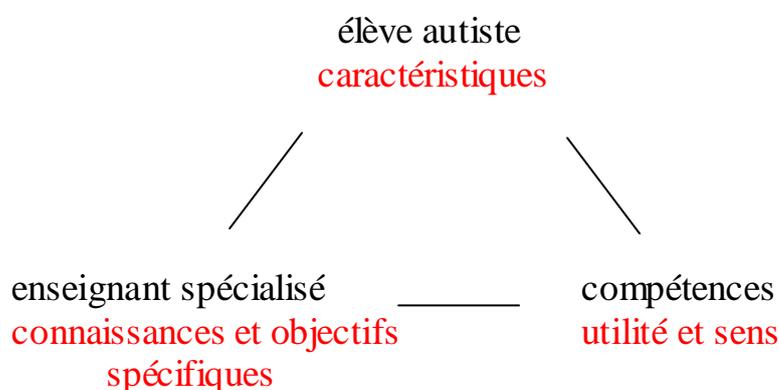
Cet objectif central, confronté à la spécificité de ce syndrome, place la question du SENS (perçu par la personne autiste) au premier plan de la démarche :

- ✓ donner du sens à son environnement
- ✓ rendre clair et explicite ce qui est attendu
- ✓ indiquer la voie dans un dédale d'informations

- ✓ structurer l'espace et le temps
- ✓ clarifier les tâches en les adaptant, en les fractionnant et en les organisant
- ✓ concrétiser les consignes par le biais de repères visuels.

Ces divers éléments nous ont conduit à choisir dans le domaine de l'éducation physique et sportive (EPS) l'objet d'enseignement le plus à même de produire des effets dans le quotidien du jeune autiste, dans son cheminement vers l'indépendance. **L'hypothèse retenue** soutient l'idée qu'un traitement didactique adapté de l'activité physique : course d'orientation, permettrait au jeune autiste d'acquérir un certain degré d'autonomie dans ses déplacements.

Un premier niveau de réflexion quant à notre vision du processus d'enseignement-apprentissage mis en jeu, nous amène à proposer une adaptation du triangle didactique de J.Houssaye :



C. AUTISME ET APPRENTISSAGE

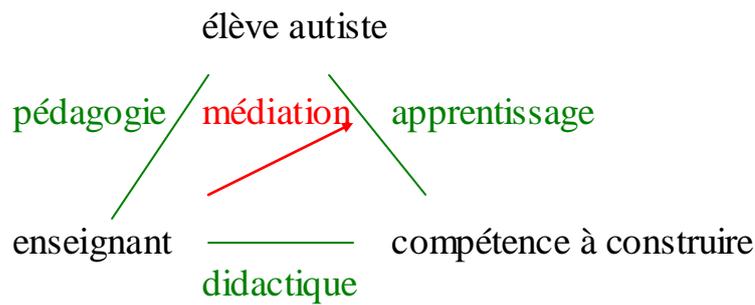
Les théories de l'apprentissage montrent, notamment depuis les travaux de Piaget, qu'il n'y a pas d'apprentissage sans relation avec le milieu. Dès lors nous pouvons dire, au regard des caractéristiques autistiques, et en particulier des difficultés de communication, que ce syndrome occasionne des dysfonctionnements dans tous les apprentissages, surtout ceux qui sollicitent l'hémisphère gauche et nécessitent une analyse de la perception d'après le sens.

Toutes nos démarches adaptatives doivent donc s'inscrire dans ce souci de transformer une perception de la réalité morcelée en un ensemble compréhensible, pour que le temps scolaire de ces enfants ressemble davantage à un film cohérent plutôt qu'à une juxtaposition de diapositives.

Ainsi, l'enseignant -médiateur donne du sens en reliant, en construisant un système.

Il est important de pouvoir situer cette fonction parmi nos différents axes de réflexion, car la médiation, en organisant la rencontre entre ces élèves et les

contenus proposés, est l'objet principal de notre travail qui vise à présenter les différentes formes d'adaptations compensatrices nécessaires au cours de cette expérimentation pédagogique.



Dans ce contexte particulier, tout notre travail consiste à favoriser le processus d'apprentissage en développant une **médiation** comprise comme « l'ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre accessible un savoir quelconque » (Raynal et Rieunier, 97⁸).

Ainsi notre mission consiste prioritairement à mettre en place une médiation dont la spécificité est de prendre en compte les particularités du syndrome considéré pour y répondre au mieux.

De ce fait, cette appréhension particulière du problème nous amène à nous démarquer de la tentation d'adapter l'enseignement par la seule voie de la simplification, qui risque de conduire à un appauvrissement des apprentissages et traduit une vision restreinte du degré d'éducabilité de ces jeunes dont on ne peut préjuger à priori des limites.

Pour pouvoir appréhender efficacement la nature de la médiation nécessaire, il faut maintenant accéder à un premier niveau de concrétisation en explicitant les caractéristiques des deux pôles faisant l'objet de la médiation :

- ✓ Les jeunes autistes appartenant à la classe considérée (2^{ème} partie),
- ✓ L'activité support choisie (3^{ème} partie.)

⁸ in dictionnaire des concepts clefs

II. UN PROFIL, DES PORTRAITS

A. PRESENTATION DE LA STRUCTURE, DES LIEUX, DES PERSONNES

L'ensemble scolaire Charles de Foucauld de Limoges accueille depuis longtemps des élèves handicapés et a pour cela adapté ses structures. Dans l'un de ses trois établissements, le collège Ozanam, une Unité Pédagogique d'Intégration (UPI) a été créée en 1996, elle est spécialisée dans l'accueil de collégiens présentant des troubles de la communication.

L'UPI, mise en place par la circulaire du 17 mai 1995, est un dispositif permettant le regroupement pédagogique, au sein de collèges ordinaires, de pré-adolescents et adolescents présentant un handicap mental, âgés de 11 à 16 ans. L'effectif est limité à dix élèves.

L'ambition de ce projet est d'instaurer l'organisation de groupes pédagogiques ouverts favorisant « la participation la plus fréquente possible des jeunes élèves intégrés aux activités des autres classes du collège » (circulaire du 17 mai 95). Ces élèves doivent manifester des compétences cognitives, même si celles-ci peuvent apparaître limitées. Ils doivent aussi être capables d'assumer les contraintes et les exigences minimales de comportement qu'implique la vie au collège.

Un projet pédagogique et éducatif précise les objectifs généraux poursuivis et pour chaque jeune intégré, un projet individualisé d'intégration et de formation est défini avec l'ensemble des partenaires.

L'UPI du collège Ozanam est spécialisée dans l'accueil de jeunes autistes

qui forment une classe de six élèves âgés de 11 à 15 ans. Selon un planning hebdomadaire, les élèves pratiquent ensemble certaines activités (musique, déplacement à la BFM, par exemple) ou sont en situation d'apprentissage individuel, soit dans la classe, soit en intégration dans une classe ordinaire du collège.

Les personnes impliquées au plus près dans ce projet, sont : la chef d'établissement, madame Michelin ; l'institutrice spécialisée, Catherine, l'éducatrice Christelle et l'aide de vie scolaire, Isabelle. Le médecin scolaire, les médecins spécialistes qui suivent le jeune, l'orthophoniste, les parents, l'enseignant référent sont également concernés par ce projet et se réunissent pour définir le Projet Personnel de Scolarisation (PPS) de chacun et faire un bilan en fin d'année scolaire. C'est la consultation de ces projets, opérationnalisés par l'équipe pédagogique, qui a guidé mon choix concernant l'activité pratiquée et l'organisation des séances.

Le collège Ozanam est un établissement de centre ville comptant 662 élèves répartis de la petite section jusqu'à la troisième.

La classe concernée se situe au 1^{er} étage et comporte trois pièces :

- l'une, assez vaste représentant la classe où l'on étudie. Chacun y a son propre espace (bureau et étagères) où les documents sont étiquetés et rangés à une place précise ;
- l'autre pièce, plus petite, permet de s'asseoir en cercle autour d'une table pour tous les moments de discussion et de rencontre ; elle jouxte un troisième espace où l'on cuisine.

B. PROFIL DE LA CLASSE

L'ambiance du groupe est très calme et concentrée. Tout le monde parle à voix basse et chacun est occupé à une tâche particulière selon le planning établi. Les élèves paraissent assez à l'aise dans cet ensemble de repères qui leur permettent de retrouver des éléments connus, des habitudes de fonctionnement. Dans cet environnement sécurisant, chacun semble avoir le souci de bien faire, et s'attache à réaliser son interprétation des consignes. Parfois, si l'aide ou la vérification de l'adulte tarde à venir, certains s'adonnent à une activité répétitive, feuilleter un livre par exemple.

En contraste avec le milieu scolaire ordinaire, le plus frappant dans cette classe est l'absence d'interactions entre les élèves. Chacun vaque à ses occupations comme si l'autre n'existait pas. Cet état de fait, lié aux particularités du syndrome, crée un climat très particulier.

C. PORTRAITS DES ELEVES

BEN

a 13 ans, son contact est très agréable, il est très enjoué et poli, toujours content et volontaire. Son langage est fluide, spontané, il entre volontiers en communication. Il pose beaucoup de questions, mais n'écoute pas la réponse. Il tient compte des autres, de ce qu'on lui dit, se concentre sur ce qu'il fait, a de la mémoire ; il aime la routine et a besoin de repères. Il n'a pas de langage intérieur, le diagnostic est posé depuis ses 6 ans.

JULES

a 13 ans, il est discret et plutôt timide. Il sait rester concentré et fait preuve de persévérance. Son attitude peut paraître détachée des événements, mais il est à l'écoute des consignes et explications. Il pose des questions et montre qu'il a envie de réaliser les activités. Il est précis et agile. Ses troubles de la communication sont associés à une dyslexie et une dysphasie. Son âge mental est de quatre ans.

JO

a 11 ans, si on le sollicite il parle très vite, par saccades. Son point faible est l'autonomie car Jo est souvent prisonnier des routines. Il faut être vigilant dans la présentation des tâches car sa rigidité l'amène à des blocages importants. Les situations trop difficiles l'angoissent et risquent de déclencher des comportements d'énervement. Il évolue dans une dimension individuelle, et dans ses relations avec les autres est souvent sur le registre de la compétition. Il sait demander de l'aide et il est attentif aux réponses. Il aime les maths et il a de bons repères dans le temps.

LOU

a 14 ans, il est souvent « ailleurs », il erre beaucoup et revient difficilement à l'activité demandée. La mise en route est lente et difficile, il ne reste pas longtemps concentré sur les tâches et va feuilleter un livre dès qu'il peut. Il présente un retard de développement du langage sur les versants expression et compréhension. C'est la voie d'adressage qui est déficitaire. Il a peu de langage spontané mais est capable de construire de petites phrases. Il lit peu, la lecture lui demande un effort énorme. L'écriture cursive n'est pas encore acquise. Il a besoin de supports visuels, de pictogrammes pour comprendre l'enchaînement des tâches. Il aime beaucoup la géographie, regarde souvent des cartes et apprend le nom des pays. Le diagnostic d'autisme a été posé à l'âge de 6 ans, il a un niveau de CE1 et est écholalique différé.

MATIS

a 15 ans, son langage est relativement élaboré mais la compréhension orale est littérale. Il souffre de troubles envahissants du développement non spécifiés, présente une tendance à la routine, un syndrome bi-polaire et une auto-agressivité importante. Ses relations sociales sont difficiles, il est dans l'incapacité de créer des relations normales avec ses pairs. Lucide, il souffre de sa différence, a souvent honte de ses comportements. Il a de bonnes capacités mnésiques.

CORALIE

a 14 ans, son langage est fluide et spontané. Elle présente des troubles des relations sociales mais pas de syndrome autistique. Coralie a une image d'elle-même très dégradée, elle développe de forts mécanismes de protection. Elle peut se buter, se refermer ou au contraire s'engager dans un flot de paroles incohérent. Dans le groupe classe, elle n'entre pas en communication, elle ignore les autres.

III L'ACTIVITE SUPPORT DE L'EXPERIMENTATION EN EPS

A. LA COURSE D'ORIENTATION

L'analyse de l'activité est un préalable indispensable à sa programmation, mettant en lumière tous ses éléments caractéristiques, elle est le point d'ancrage du choix des contenus et des objectifs.

Définition de l'activité

Faire de l'orientation, c'est réaliser un déplacement finalisé (je viens de, je suis à, je vais à) en terrain inconnu à l'aide d'un document de référence et éventuellement une boussole.

La course d'orientation est une course individuelle contre la montre sur un parcours matérialisé par des postes (balises).

L'outil principal est la carte : elle oblige à passer de « sa propre perception » à un code commun symbolisé. Les balises sont facilement identifiables. La boussole et la mesure des distances sont des moyens permettant de construire son itinéraire ; elles ne sont pas indispensables lors de l'initiation.

La course d'orientation est conçue comme une tâche de déplacement composée de **trois phases** :

- ✓ phase de repérage sur la carte (orientation de la carte, relation carte/terrain) ;
- ✓ phase de choix d'itinéraire à partir des grands symboles suivants :
 - lignes directrices, ce que je vais suivre (chemin, lisière...)
 - points d'appui, ce qui confirme mon itinéraire(virage, carrefour...)
 - points de décision, là où je change de ligne directrice
 - lignes d'arrêt, les lignes facilement identifiables que je ne dois pas dépasser
 - poste, point remarquable où l'on place précisément la balise ;
- ✓ phase de réalisation de l'itinéraire, avec réajustement si nécessaire.

Les **problèmes fondamentaux** liés à la pratique de cette activité s'articulent autour de trois axes :

- ✓ mise en relation carte/terrain
- ✓ choix et décision de stratégies
- ✓ conduite d'itinéraires.

Les **contradictions essentielles**, c'est à dire les composantes de l'activité difficiles à mener conjointement sont :

- ✓ vitesse-précision
- ✓ course-orientation
- ✓ physique-intellect
- ✓ énergétique-informationnel
- ✓ risque-sécurité

Les **enjeux de formation** principalement envisagés à travers cette pratique sont :

- ✓ le développement de capacités informationnelles et décisionnelles (observation, décision, manipulation d'outils)
- ✓ développement de la capacité énergétique et motrice (marcher longtemps, adapter son allure au terrain)
- ✓ développement des capacités affectives (passage de l'appréhension à une prise de confiance)
- ✓ développement des capacités cognitives (réflexion, esprit d'analyse, concentration, mémorisation...)
- ✓ capacités ré-investissables dans la vie quotidienne
- ✓ éducation à la citoyenneté (entraide, respect des lieux.)

Concernant **les programmes du collège** de 2008, la compétence propre à l'EPS visée est :

se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains.

Les compétences attendues sont :

choisir et conduire un déplacement, pour trouver des balises, à l'aide d'une carte, en utilisant essentiellement des lignes directrices simples dans un milieu nettement circonscrit. Gérer l'alternance des efforts. Respecter les règles de sécurité et l'environnement.

Les caractéristiques énoncées, issues de l'analyse de l'activité, sont établies pour le milieu scolaire « ordinaire » (annexe 1) et prennent parfois une coloration spécifique dans le contexte particulier de la pratique de cette activité avec le groupe d'UPI.

Elles représentent néanmoins des points de repères essentiels, d'autant plus que nous ne souhaitons pas réduire cette activité à une forme de pratique stéréotypée comme : suivre des jalons, ou lire des photos dans un espace clos, ou réaliser une chasse au trésor. L'accès à l'autonomie et à la sécurité, pour ces élèves ne doit pas se faire au détriment de la richesse de l'activité.

B. DIFFICULTES ET POINTS D'APPUI LIES A L'AUTISME

La confrontation de nos analyses sur, d'une part le syndrome, et d'autre part l'activité « course d'orientation », nous amène à proposer des éléments qui apparaissent **à priori** comme des points d'appui favorables sur lesquels nous pouvons nous appuyer; et des facteurs de difficulté qu'il faudra prendre en compte :

- Les points d'appui favorables, relatifs à l'activité sont :
 - stabilité de l'environnement
 - supports visuels (plan, boussole, balises)
 - repères visuels sur le terrain (arbres, chemins, souches, etc)
 - activité qui demande peu d'interactions sociales
 - niveau d'interprétation des informations simple
 - environnement très calme lors de l'étape au bois de La Bastide
 - pas de problèmes de motricité (course et marche)
 - l'implicite est peu sollicité, l'usage du sens littéral n'est pas un obstacle
 - séquentialisation des opérations possibles
 - possibilité d'aboutir à un codage personnel de l'espace
 - nombre peu important de stimuli à traiter simultanément

- Les points d'appui favorables, du point de vue des caractéristiques des élèves sont :
 - grand respect des règles
 - de nature enthousiaste et positive, liée à leur naïveté
 - très bonne mémoire, notamment visuelle
 - directs, honnêtes et sincères
 - très observateurs des détails.

- Au regard des caractéristiques du syndrome certaines difficultés de la CO risquent d'accentuer les obstacles d'apprentissage :
 - la nécessité d'abstraction
 - fort ancrage de l'activité dans le contexte, le milieu
 - le repérage spatio-temporel
 - la généralisation des acquis, le détachement du contexte
 - l'incertitude liée à la nature même de l'activité
 - des stimuli nombreux et variés lors de la CO urbaine
 - la résistance au changement (immuabilité)
 - espace ouvert sans limites évidentes (ni pièce, ni gymnase.)

Ces éléments nous permettront d'établir une modélisation plus appropriée de la pratique envisagée, une anticipation pertinente des difficultés rencontrées et une meilleure interprétation des liens de causalité qui déterminent les actions des élèves (observation-interprétation).

Par ailleurs, un dernier point théorique semble intéressant à circonscrire au regard de notre problématique : le développement de la notion d'espace dans

la psychologie de l'enfant. Cet aspect est à la fois incontournable et d'une grande complexité. C'est pourquoi nous nous proposons d'en présenter certaines dimensions importantes mais nécessairement incomplètes.

C. COMMENT L'ENFANT PERÇOIT L'ESPACE

L'enfant naît inadapté et toute son activité est tournée vers des adaptations permanentes aux différents contextes. Ce monde extérieur à l'enfant est inséparable de l'espace dans lequel il évolue. L'espace est partout et l'enfant va l'appréhender dans une activité adaptative structurée dont les différentes phases ont été repérées par J.Piaget⁹.

L'enfant ne peut, initialement, appréhender l'espace dans ses dimensions ni sa signification réelle, il ne peut le représenter ni l'analyser. Plongé dans un « syncrétisme spatial » (H.Hannoun¹⁰), il en a une vision globalisante et marquée par la confusion. Ce syncrétisme a pour conséquence une impossibilité de séparer l'objet de l'espace qu'il occupe, il est comme « collé » à lui, il y a là une confusion de l'accidentel et de l'essentiel (caractéristique que nous retrouvons dans la dépendance au contexte dont fait preuve le jeune autiste. « Les objets font corps avec le lieu où ils sont donnés, avec le moment où ils sont perçus » (R.Hubert¹¹).

L'évolution des formes d'appréhension de l'espace comporte trois phases :

l'espace vécu, le stade du « ici », il vit l'espace par le mouvement, vit l'expérience directe du milieu, en a une connaissance par le corps.

l'espace perçu, (CE, CM) le stade du « là-bas », l'observation remplace le mouvement, le champ d'expérience de l'enfant s'élargit, il a une connaissance de l'espace par les sens et installe une première distanciation.

l'espace conçu, (11,12 ans) le stade du « partout », il a une connaissance par l'esprit de l'espace qui devient abstrait.

Cette évolution, appliquée au concept d'espace, reprend les grandes lois de l'évolution de l'enfant : du concret à l'abstrait, du physique au mental, de l'expérience à la réflexion. Toute la dynamique de ce processus réside dans la « décentration » (J.Piaget¹²), notre rôle est alors d'aider l'enfant à appréhender un espace indépendant de lui et à considérer l'espace indépendamment de l'objet qui s'y trouve. Cette démarche passe par la prise de conscience de:

l'espace corporel (latéralisation et schéma corporel)

l'orientation de l'espace (les différentes catégories spatiales), annexe 2

la délimitation de l'objet dans l'espace

les positions relatives des objets dans l'espace

distances et intervalles, mesure et schématisation.

⁹ J.Piaget, la représentation de l'espace chez l'enfant

¹⁰ H.Hannoun, à la conquête du milieu

¹¹ R.Hubert, la croissance mentale

¹² J.Piaget, la représentation de l'espace chez l'enfant

Ces cinq aspects nécessaires à la structuration de l'espace doivent être traités à travers une double dynamique composée de la décentration et de l'élargissement du concept.

IV L'EXPERIMENTATION ELLE-MEME

A. LE POINT DE DEPART

Les aspects théoriques étant posés, un élément plus pragmatique s'impose à nous pour pouvoir établir une programmation adaptée et cohérente : le niveau de départ du groupe d'élèves dans l'activité considérée.

Sur le plan des réalisations motrices
D'un point de vue moteur, l'activité de course d'orientation n'est pas très exigeante puisque proche de la gestuelle habituelle. La marche et la course sont acquises par l'ensemble du groupe. La technique de course est rudimentaire (forme de la foulée, qualité des appuis, fixation du bassin, etc) mais proche du niveau généralement observé en collège et non pénalisante pour aborder l'activité.

Les exercices de coordination proposés en échauffement : pas chassés, pas croisés, courir en arrière, mouvements de bras ensembles, séparés, montées de genoux, etc, ne posent pas de problème majeur. Différentes allures peuvent être réalisées.

La compréhension des consignes

Tous les exercices cités plus haut ne sont réalisés (pour 4 des 6 élèves) qu'après avoir observé la réalisation d'un autre ou de l'enseignant, l'importance du fonctionnement par imitation est très marquée. Quand des repères visuels sont proposés : plots, lignes au sol par exemple, le recours à l'imitation est presque abandonné. Dès la première séance les réactions des élèves ont confirmé les apports théoriques : la consigne verbale doit être utilisée à minima.

Quand il existe un mal-entendu ou une incompréhension concernant le but de la tâche, certaines consignes ne sont pas réalisées.

L'appréhension de l'espace proche

Les contenus de la première étape de notre travail ont concerné la mise en œuvre des catégories de l'orientation de l'espace : latéralité, profondeur et antériorité. Ces situations ont mis en évidence des acquisitions : dans l'ensemble les élèves maîtrisent les orientations de l'espace, mais seulement par rapport à soi. La notion de **perspective** est aléatoire, c'est-à-dire, par exemple, que dans la situation où il faut courir vers le plot rouge si je dis gauche et vers le plot jaune si je dis droite, les élèves réussissent même séparément (pas d'imitation) ; mais si, face à eux, je leur demande où est ma droite, ils sont en difficulté. De même pour les autres orientations. Cette possibilité de pouvoir situer les objets par rapport à moi et les objets les uns par rapport aux autres indépendamment de la position propre ne semble pas stabilisée.

La lecture d'un plan

La schématisation de la cour de récréation proposée à la 3^{ème} séance, n'a pas posé de difficultés particulières concernant le lien à établir plan/terrain, l'interprétation de la légende simplifiée, le repérage de l'itinéraire à suivre, du départ et de l'arrivée. En revanche, au moment de la réalisation motrice, suivre un trajet en lisant un plan fait apparaître les difficultés suivantes : la conduite d'itinéraire se fait par séquences successives et la prise d'information au fur et à mesure du déplacement. Il n'y a pas de globalisation de l'action. Dès lors le trajet est morcelé et des temps d'arrêt sont nécessaires pour effectuer les opérations de : lecture du plan, prise d'information, planification et réalisation de l'itinéraire. La difficulté peut aussi être liée à la nécessité de mener conjointement diverses opérations : marcher ou courir et lire le plan, se repérer.

Le trajet du retour entraîne une difficulté relative au changement d'orientation du plan. La réussite est générale pour l'aller dès le 1^{er} essai, alors que la coïncidence terrain/carte n'est obtenue pour la moitié du groupe qu'au 2^{ème} essai. Cette difficulté semble rejoindre la notion de perspective citée précédemment, de référence exclusive à sa position propre .

Au niveau de l'intervention

Le premier contact fut un « obstacle attendu » compte tenu du syndrome considéré : aucun regard ne vint rencontrer le mien, pas non plus de manifestation de gêne ou d'évitement, j'étais comme invisible. Mais une fois guidées par leur enseignante : « qu'avez vous remarqué de nouveau dans la classe ce matin ? », chacun vint me saluer gentiment et nous avons pu, avec quelques difficultés (utilisation du « tu » et du « je »), nous présenter mutuellement. Ils n'ont par la suite jamais oublié ni mon prénom ni ma fonction. Leurs difficultés de concentration nous amènent dès le départ à porter notre attention sur les moments de « décrochage » de chacun afin de maintenir un lien avec les événements de la séance. Quand l'un des élèves semble être « ailleurs » il suffit en général de prononcer son prénom et rappeler le contexte et les consignes pour capter à nouveau son attention.

B. ETAPES ET PROGRAMMATION DE NOTRE TRAVAIL

Les séances de course d'orientation, conçues en regard des points énoncés précédemment se sont déroulées tout au long de l'année, les lundis matin de 9 H à 10 H 30, sauf pendant les sessions de formation, ce qui représente un cycle d'activité de 14 séances, réparties comme suit :

Première étape : dans la cour du collège, l'espace proche

Séance 1 : évaluation diagnostique, reconnaître et évoluer dans les différentes catégories spatiales. Le 29.09.08

Séance 2 : reconnaître les directions et éprouver les allures
Le 06.10.08

Séance 3 : se situer sur un schéma de la cour et suivre un trajet
Le 13.10.08

Deuxième étape : se repérer dans un environnement vaste et inconnu :
le bois de La Bastide à Limoges

Séance 4 : orienter la carte au départ, suivre notre déplacement conjointement sur la carte et sur le terrain. Le 01.12.08

Séance 5 : créer la légende, prendre des repères, orienter la carte après les changements de direction. Le 08.12.08

Séance 6 : plusieurs itinéraires possibles pour atteindre un même point, faire coïncider la carte avec le terrain à l'aller et au retour. Le 15.12.08

Séance 7 : course en étoile, déplacements individuels pour évacuer les facteurs d'imitation et vérifier les acquis. Le 12.01.09

Séance 8 : La météo ne permet pas la pratique de la CO (très fort vent) .
Séance de patinage. Le 19.01.09

Séance 9 : course chronométrée et reproduction sur papier de cette partie du site.
Bilan d'étape. Le 26.01.09

Troisième étape : s'orienter dans un environnement urbain

Séance 10 : passer de la réalité (photo google earth) au plan, reporter le nom des rues. le 09.03.09

Séance 11 : établir les étapes pour se rendre à un point désigné, décrire un itinéraire et le réaliser. le 16.03.09

Séance 12 : se rendre seul à l'endroit désigné (filature), se signaler et donner rendez-vous à un autre. le 23.03.09

Séance 13 : idem séance précédente. le 30.03.09

Séance 14 : évaluation, recherche de balises dans un quartier inconnu

C. LES DIFFERENTES FORMES DE MEDIATION

1. Les adaptations pour appréhender l'espace :

- les repères visuels
- observer le terrain et créer une légende
- différencier l'aller et le retour
- construire une continuité
- la verbalisation

L'outil principal utilisé tout au long de cette démarche est le [repère visuel](#) :

- les plots et les lignes ont permis dans la première phase de baliser l'espace restreint du terrain de foot afin de définir des trajets, de suivre différentes directions, de déterminer des points de départ, d'arrivée, d'accélération, de regroupement, etc.
- les croquis, schémas ou plans sont également des supports de représentation concrète de l'espace qui permettent de percevoir des itinéraires. Ces outils de symbolisation ont permis de visualiser :
 - notre position de départ dans un ensemble
 - les différents éléments remarquables visibles directement de cette position
 - le but de la situation et du déplacement (emplacement des balises)

- les itinéraires préconisés
 - le point de regroupement de fin de parcours.
- l'utilisation de ces repères a été renforcée par la matérialisation sur le plan des éléments cités précédemment à l'aide d'aimants de couleur : un support aimanté est placé sous le plan ; en arrivant sur le site, après un questionnement, nous plaçons un aimant rouge sur le point de départ ; des aimants verts sur les balises à rechercher ; enfin un aimant jaune est déplacé par l'élève au fur et à mesure de son évolution sur la ligne de trajet. Ce code de couleur est conservé à chaque séance.
- pour faciliter le repérage dans l'espace et la relation carte/terrain, l'ensemble de la légende est d'abord repérée sur le terrain, puis le codage (symboles) est choisi et placé par les élèves : sur un plan sans légende on repère en se déplaçant tous les éléments remarquables (souche, ruisseau, banc, etc) , on les nomme et chacun met un « post-it » sur le plan avec le nom de cet élément. Au retour les élèves choisissent des symboles, une liste est établie, puis les papiers sont remplacés par ces symboles. Cette légende devient notre code commun.
- pour favoriser la recherche de coïncidence entre l'orientation du plan et l'espace réel (je tourne autour de la carte, mais je ne tourne pas ma carte), toutes les informations exprimées par écrit ont été transférées au verso pour ne pas être tenté de tenir la carte dans le sens de la lecture ; les nombres attribués aux balises sont écrits dans plusieurs sens et de différentes couleurs selon leur appartenance au trajet aller ou retour. Chacun sait faire coïncider le nord de la boussole avec le nord de la carte (superposition des 2 flèches rouge), mais la connaissance des points cardinaux dans leur dimension abstraite, en dehors de tous procédés « technique », semble être une réelle difficulté.
- le support visuel que représente le plan est un élément facilitateur pour appréhender l'espace, passer du détail à la vue d'ensemble, créer une continuité : il établit des liens nécessaires entre les objets ; les environnements , mon espace corporel et le milieu. Pour pouvoir tisser ces liens régulièrement, mes observations de séances ont montré que l'utilisation du plan global du site était plus pertinente, même si l'échelle est importante, plutôt que celle de plans plus précis mais parcellaires (annexe 3) . L'utilisation de ces derniers avait mis en échec deux de mes élèves à la séance 5. D'autre part, pour mettre en évidence la nécessité du plan et faire perdurer son utilité vis à vis des élèves, il semble indispensable de changer de lieu d'une séance à l'autre pour éviter que leurs bonnes capacités de mémorisation rendent caduque l'analyse de l'environnement et l'utilisation du support symbolique.

➤ Outre les repères visuels qui tiennent une place centrale dans les adaptations choisies, la **verbalisation** a également été une forme d'adaptation facilitatrice de :

structuration de l'espace (utiliser les catégories et les repères)
d'accès à la conception
de vérification des acquis.

Bien que la communication orale représente un obstacle singulier pour ces élèves, nous avons eu recours à ce registre d'outil pour atteindre un objectif de sécurité. En effet, dans l'optique de l'autonomie de déplacement visée, en accord avec les familles de ces jeunes, nous avons associé à l'étape 3 d'orientation en ville l'utilisation du téléphone portable dans le but de construire des compétences de repérage par le biais d'émission et de réception de message :

émettre un message permettant à une autre personne de me situer
recevoir et décrypter un message donnant la description d'un autre lieu
décrire un itinéraire pour pouvoir donner un rendez-vous.

Ce moyen de communication moderne est un outil précieux pour ces jeunes et leur famille, il permet pendant le déplacement d'être rassuré et de prendre confiance, mais son utilisation est source de difficultés du fait de leurs déficits communicatifs : confusion dans l'utilisation du « tu » et du « je », écholalie, etc.

2. Les adaptations pour appréhender le **temps** :

planification
durée et horloge
durée et distance

Nous avons dû, au cours de cette expérimentation, traiter prioritairement le repérage spatial pour mieux cibler nos adaptations et répondre à des critères de faisabilité. Néanmoins, la notion de temps est inséparable de celle d'espace, surtout au stade perceptif, au cours duquel le temps ne peut être représenté que par un son ou un espace. Dès lors, certaines adaptations ont été mises en place pour mieux appréhender le temps.

➤ Les planifications, visualisation du temps.

Pour faire entrer les événements dans une sphère sécurisante de situations prévues (besoin d'immuabilité), il convient de les inscrire dans un planning quotidien, hebdomadaire (annexe 4) et annuel. Cette perception du temps se concrétise par la représentation de l'horaire de notre séance sur le planning de la journée : placement d'images sur une bande « scratch » (annexe 5) ; dans l'emploi du temps de la semaine avec un code couleur ; nous avons également situé les 14 séances sur un calendrier. « L'expérience du temps est d'abord expérience de rythme, expérience d'une succession » (H.Hannoun¹³), cette

¹³ H.Hannoun, à la conquête du milieu

représentation visuelle permettent de développer des rythmes perceptifs et sociaux ; d'inscrire cet événement dans des catégories temporelles que sont la fréquence et la régularité. Ces catégories permettent d'appréhender les intervalles de temps, première phase de la décentration permettant de passer du temps perçu au temps conçu. Ce sont également ces rythmes et successions qui permettent à l'enfant de concevoir l'orientation du temps. Ces trois paramètres de prévisibilité, succession et rythme sont aussi repris dans la structure de la séance elle-même à travers par exemple la représentation visuelle du déplacement en bus jusqu'au site de La Bastide.

➤ La durée sur l'horloge: « l'enfant ne sait pas apprécier objectivement la durée dans la mesure même où elle se trouve chez lui engluée dans une affectivité toute puissante » (Piaget¹⁴).

Pour aider ces élèves à passer de la seule appréhension d'une durée purement subjective à celle, objective, des événements et des faits, nous avons concrétisé la durée de la séance et de la recherche des balises par des repères visuels (étiquettes) placés sur le pourtour d'une horloge. Ces repères matérialisent le début et la fin de la séance ; le départ et l'arrivée après la recherche de balises. L'utilisation du chronomètre a été un échec : ces chiffres qui défilent font disparaître le lien temps-espace.

➤ Durée et distance. C'est à l'aide de cette dernière que nous avons tenté d'objectiver cette dimension du temps, en reliant la longueur de notre itinéraire au temps nécessaire pour le parcourir.

3. Les adaptations sur le [plan relationnel](#) :

- se dire bonjour
- capter l'attention
- le rapport d'autorité
- l'entraide difficile
- ne pas intervenir face au groupe

➤ Quand les élèves entrent dans la classe le lundi matin, il est perceptible qu'un moment de transition est nécessaire pour passer d'une réalité à une autre, du dehors au-dedans, de l'avant au présent. L'espace rencontre symbolise ce « sas » où il est important d'entrer en contact et si possible de se dire bonjour. La pratique du « bonjour » va bien au-delà du simple code de politesse puisqu'il s'agit, ici, de symboliser la rencontre, d'établir le contact en allant à la rencontre de l'enfant, en le sollicitant par le regard, la parole, les gestes, tout en attendant qu'il pose un regard sur l'enseignant. C'est un préalable. Ce regard, même furtif, nous indique que le lien est fait avec la réalité, entre notre présence et notre fonction. Cette rencontre provoquée s'inscrit comme un point d'ancrage des situations qui vont être proposées.

¹⁴ J.Piaget, la perception du temps chez l'enfant

- Cette quête de centration de l'attention est également nécessaire au cours des séances : lorsque nous constatons que l'attitude d'un élève révèle qu'il est « ailleurs » (distance, regard, attitude répétitive, focalisation sur un détail) il s'agit de rétablir le contact par l'énoncée de son prénom ou un contact tactile, un repère visuel. Cette vigilance vis à vis de chacun est essentielle car sans ce rapport permanent à la réalité présente, le sens et la continuité ne sont plus préservés. Si on « perd le fil », les apprentissages sont compromis.
- Si le point décrit précédemment demande beaucoup d'énergie, le coût du rapport d'autorité nécessaire avec ce groupe d'élèves est lui très faible. En effet, leur spontanéité liée à leur appréhension des situations au premier degré nous amène à établir naturellement des relations de confiance et de bienveillance, d'autant plus que les interrelations dans ce groupe d'adolescents ne sont pas axées sur un registre de reconnaissance des pairs comme dans le milieu ordinaire. Je me suis sentie beaucoup plus libre et naturelle avec ce groupe, comme déchargée du poids de relations complexes.
- L'altération des capacités sociales liée à la spécificité de ce syndrome est un obstacle à la mise en place de dispositifs, souvent utilisés en EPS, de travail de groupe, en coopération, en tutorat, etc. Les élèves de l'UPI, placés en binômes lors de recherche de balises, ne tirent pas profit de ces situations d'échanges. L'adulte présent dans le groupe doit intervenir pour établir les liens entre les informations recueillies par chacun et favoriser l'entraide.
- Un dernier point semble relever également de l'adaptation à ce contexte particulier : la place géographique de l'intervenant dans le groupe. Cette expérience m'a montré que la position « à côté » favorise davantage la compréhension plutôt que le face à face qui pose des problèmes de latéralisation, de sentiment d'opposition, d'obstacle à l'imitation, de non-appartenance. Cette position est également un outil de centration de l'attention que nous avons abordé précédemment.

4. Les **démarches** sous-jacentes

Plus globalement, du point de vue des démarches adaptatives, cette expérience m'a amené à privilégier :

-la méthode inductive qui donne du sens en allant du particulier au général, car ces jeunes « vont d'emblée aux détails, sans passer par une perception globale » (C.Philip¹⁵), il s'agit d'appréhender ce que certains appellent une pensée en détails ;

- la gestion du sentiment de sécurité à travers : la proposition de situations davantage fermées en début d'apprentissage ; l'installation de repères stables, de rituels ; la recherche d'une proximité dans l'action (faire avec eux) ; le choix

¹⁵ C. Philip revue de l'adaptation et de la scolarisation, hors série n°4, scolariser les élèves avec autisme

d'entrées dans l'activité par la règle plutôt que par le jeu ; la volonté de déconstruire l'implicite,

- la mise en place de contrats didactiques alliant l'âge réel et l'âge mental de chacun pour ne pas tomber dans l'infantilisme et prendre en compte néanmoins les retards provoqués par les déficiences,

- un enseignement ancré dans une nécessaire concertation avec l'institutrice et les parents, qui permet d'inscrire nos actions dans une continuité porteuse de sens et d'efficacité. Cette concertation a été l'un des points forts de cette expérience, elle a permis de progresser dans les contenus entre les séances (apprentissage du code piéton, consultation de google earth, par exemple), d'établir des liens avec les autres enseignements, et entre les temps scolaire et extra-scolaire.

V BILAN ET CONCLUSION

Le bilan d'une démarche si particulière semble difficile à établir car, d'une part elle n'a pas été menée à son terme, et d'autre part, le temps a fait défaut pour prendre le recul nécessaire à une évaluation complète.

En dépit de ces difficultés nous retiendrons ici trois analyseurs pour tenter de rendre compte de la pertinence de l'intervention et des données théoriques qui la fondent au regard des transformations constatées :

les contenus visés
les difficultés rencontrées
les postures adaptées

➤ Du point de vue des **contenus**

Le bilan intermédiaire effectué à la fin de la deuxième étape a permis de constater que tous les élèves étaient capables sans aide :

- de se repérer dans cet environnement
- de situer un objectif (balises) et de suivre l'itinéraire adéquat
- de reproduire schématiquement ces déplacements ainsi que certains points de repère (annexe 6).

Concernant l'étape trois qui est en cours, les acquisitions de repérage spatial ont été réinvesties, mais de nouvelles difficultés apparaissent comme :

la lecture des noms de rues, le repérage dans un site vaste et complexe (les places), l'apparition d'événements imprévus (trottoir encombré, que faire ?).

Notre objectif supplémentaire visant à permettre à chacun de se signaler (décrire l'environnement et donner un repère précis à une autre personne) va, au vu des résultats des séances 12 et 13, demander beaucoup d'entraînement... Les outils élaborés pour progresser dans l'émission et la réception d'un message sont : le guide téléphonique et la séquentialisation du traitement du message reçu.

➤ En ce qui concerne les **difficultés rencontrées**, elles ont été nombreuses bien entendu puisqu'il s'agissait d'une première approche et que mon expérience professionnelle n'était pas directement réinvestissable dans ce contexte particulier. Certaines m'ont semblé néanmoins plus résistantes que d'autres...

Comparativement à mon expérience antérieure d'accueil, dans mes séances d'EPS avec des lycéens en situation de handicap moteur, le travail mené avec ce groupe d'adolescents m'a paru bien plus complexe. En effet, dans le cas de handicap moteur les adaptations ne concernent que la mise en place de procédés qui permettent d'aménager les situations, et une fois l'objet d'enseignement déterminé, le processus d'enseignement -apprentissage reprend sa forme ordinaire. En revanche, lorsque les fonctions cognitives sont concernées, alors l'ensemble des inter-actions enseignant-élèves deviennent spécifiques (type de communication, contenus visés, régulations, connaissance du résultat, etc) et le nombre d'éléments à prendre en compte est d'autant plus élevé. Cette complexité m'est apparue aussi comme une richesse, à la fois sur le plan humain et sur le plan professionnel car elle implique une réflexion approfondie sur les mécanismes mis en jeu.

Face à ces élèves concernés par les troubles envahissants du développement, un autre obstacle m'a semblé difficile à surmonter : prendre en compte les différentes facettes de chaque individu. En effet chacun d'eux, du point de vue des ressources nécessaires à l'apprentissage, m'est apparu structuré par quatre ordres de potentialité :

- *les déficiences propres à chacun
- *le retard provoqué par ces dernières
- *les compétences ordinaires constatées
- *un îlot personnel de compétence.

Ces diverses facettes imbriquées dans une même situation impliquent néanmoins des réponses adéquates. Il m'a semblé essentiel par exemple de pouvoir discerner pour un apprentissage donné ce qui est de l'ordre de la déficience et ce qui est de l'ordre du retard car pour chacun des cas la réponse pédagogique sera différente. Le premier aspect demande en effet une adaptation qui permet de contourner la déficience, alors que l'autre fait appel à des stratégies adaptées à un âge antérieur (enseignement primaire) . Or ces observations et leur interprétation sont encore pour moi dans le champ des compétences à affiner.

La gestion de la diversité se retrouve également dans le groupe lui-même, car, bien qu'ayant un faisceau de ressemblances comportementales, les tableaux individuels de ces élèves sont très différents. Dès lors, un enseignement adapté ne peut être qu'individualisé, cela suppose que l'on renonce à se prendre comme référence et comme norme ; et entre autres que l'on renonce au mode transmissif des connaissances. C'est l'intégralité du rapport au savoir qui doit être changé : tout l'enjeu d'accessibilité de l'ensemble des savoirs à tous les élèves en dépend. Toutefois cette conception de l'acte pédagogique est exigeante à assumer tant il n'est pas aisé d'appréhender un fonctionnement qui nous est totalement étranger.

Un autre point relatif aux capacités de transfert est source de difficultés dans ce contexte particulier. En effet, les stratégies didactiques élaborées au cours de cette année ont été mises en œuvre sous l'égide d'un jonglage permanent entre la contextualisation nécessaire des contenus visés et la décentration ou généralisation telles que les entend Piaget, gages de l'accès à l'autonomie. Il faut alors satisfaire conjointement le besoin de sécurité (rituel, répétition, lieux habituels) et mener les indispensables variations et les progressions conduisant à la décontextualisation et à la généralisation.

Ce double processus contradictoire amène les élèves à distinguer l'accidentel ou l'occasionnel, du permanent. Cette démarche est particulièrement difficile avec les élèves de cette UPI car ils restent parfois attachés à des détails tels la position des plots et la recherche de balises, qui les empêchent de percevoir le sens global de la situation tant il est vrai que : « Ces personnes vont d'emblée aux détails, sans passer par une perception globale »(Christine Philip).

➤ Cette expérience et les temps de formation et de réflexion qui s'y attachent m'ont permis de comprendre que les principales acquisitions professionnelles nécessaires à l'accueil des élèves en situation de handicap ne sont pas d'ordre technique ou procédurales mais tiennent plutôt aux postures pédagogiques adoptées. L'essentiel de ces dernières tiendrait d'ailleurs en trois mots : **empathie**, **discernement** et **concertation**.

L'empathie pour résister à la tentation de se prendre comme référence en reproduisant ce que l'on sait faire,

Le discernement, car dans ce domaine aucune situation n'est identique à une autre, chacune demandant une réponse spécifique

La concertation avec l'ensemble des acteurs pour assurer la continuité indispensable à l'enfant autiste dans le processus éducatif ainsi que pour pallier le manque de temps et de connaissances.

Pour conclure, je rejoindrai les propos de R.B.Swartz « la société change, donc l'école doit changer, et la formation s'adapter (...) il est difficile à un pays de maintenir les éléments de son système éducatif traditionnel » quand les élèves manquent de « la souplesse et l'adaptation exigées par l'économie moderne »¹⁶. Aussi, relever le défi de la scolarisation des jeunes en situation de handicap est pour nous l'occasion de montrer la plasticité de nos compétences professionnelles et nos capacités à affronter et assumer la complexité en réponse aux évolutions de tous ordres.

Dans cette optique, l'année passée avec les élèves de l'UPI d'Ozanam a constitué pour moi une expérience proprement extraordinaire. Tous ces enfants si différents, scolarisés, nous donnent la chance rare d'entamer une remise en cause personnelle constructive et potentiellement salutaire. Leur scolarisation et l'effet de rencontre qui en découle sont en ce sens de réels facteurs d'évolution des pratiques et des mentalités.

Remerciements

Pour leur disponibilité, leurs encouragements, leur bienveillance et leurs grandes compétences, j'adresse mes plus chaleureux remerciements et toute ma gratitude à :

Monsieur Jean-Claude Janicot, IPR-IA d'EPS de l'Académie de Limoges,

Madame Michelin, Directrice du Collège OZANAM,

Madame Catherine Guibert, Institutrice Coordinatrice de l'UPI, et Isabelle, l'aide de vie scolaire

Madame Chantal Bouchard, Coordinatrice de la formation ASH,

Monsieur Joël Minjoulat-Rey, professeur à l'IUFM, Directeur du mémoire,

L'ensemble des formateurs et des intervenants du 2CASH.

Enfin, je souhaite tout particulièrement remercier les jeunes élèves pour l'accueil chaleureux qu'ils m'ont réservé et la confiance qu'ils m'ont spontanément témoignée.

¹⁶ cité par J.Liegeois, revue de l'adaptation et de la scolarisation n°40

BIBLIOGRAPHIE

L'autisme, Tardif et Gepner

L'autisme, de la compréhension à l'intervention, Theo Peeters

La représentation de l'espace chez l'enfant, Jean Piaget

A la conquête du milieu, H.Hannoun

Revue de l'adaptation et de la scolarisation, hors série n°4, scolariser les élèves avec autisme

Parents et professionnels devant l'autisme, Roger Misès et Philippe Grand