



**HAL**  
open science

## En EPS avec un élève dyspraxique

Jean-Pierre Garel

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Garel. En EPS avec un élève dyspraxique. Cahiers Pedagogiques, 2019, Les dys dans la classe, 552, pp.36-38. hal-02493497

**HAL Id: hal-02493497**

**<https://inshea.hal.science/hal-02493497>**

Submitted on 27 Feb 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## En EPS avec un élève dyspraxique

Jean-Pierre Garel

Chercheur associé au Laboratoire Cultures-Éducation-Sociétés, université de Bordeaux

Alexandre, enfant dyspraxique âgé de neuf ans, était élève de l'établissement régional d'enseignement adapté (EREA) implanté au sein de l'hôpital de Garches. C'est là que nous l'avons suivi, pendant une année, durant les cours d'EPS auxquels il participait avec les élèves de sa classe et qui étaient assurés, sous notre responsabilité de formateur, par des enseignants en stage au Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée (CNEFEI, devenu INS HEA).

Les problèmes rencontrés par Alexandre dans cette discipline, liés à sa dyspraxie, se manifestent par des troubles de la réalisation du geste volontaire qui le rendent très maladroit : sa course est pataude, son équilibre précaire, et les techniques gestuelles lui sont difficiles à acquérir en raison des coordinations qu'elles impliquent. À ces troubles praxiques s'ajoutent des troubles oculomoteurs, c'est-à-dire du regard, caractérisés par une difficulté à fixer de manière stable un objet, et par une exploration peu efficace de l'espace. Ces deux types de troubles forment un ensemble souvent désigné sous le terme de dyspraxie visuospatiale. Les troubles du regard pénalisent l'enfant s'il doit imiter un geste et une posture, ou s'il participe à certains jeux collectifs puisque sa poursuite oculaire déficiente ne lui permet pas d'apprécier convenablement la trajectoire et la vitesse d'un ballon à saisir, et aussi du fait que ses difficultés d'exploration de l'espace le conduisent à négliger des éléments importants du champ de jeu. Cette expérience permet de dégager quelques pistes pédagogiques pour prendre en compte les singularités de cet élève, avec le souci de favoriser son inclusion.

### Pistes pédagogiques

Adapter l'environnement physique facilite la perception visuelle. Le regard peinant à saisir des éléments significatifs d'un champ de jeu, le terrain est structuré par des objets dont le volume et la couleur aident à se repérer, et les joueurs portent des chasubles qui les distinguent clairement selon les équipes ou les rôles. Quant au suivi par le regard d'objets en mouvement, il est favorisé en choisissant ceux dont le déplacement est relativement lent, par exemple un ballon de baudruche plutôt qu'un ballon de volleyball et, en jonglage, un foulard à la place d'une balle.

L'environnement physique est également adapté pour faciliter l'effectuation motrice dans des situations problématiques pour Alexandre, davantage en raison de ses difficultés praxiques que visuospatiales. Ainsi, un ballon suffisamment gros est privilégié par rapport à un petit, plus difficile à attraper, et, pour une tâche consistant à se déplacer en maintenant son équilibre, la base de cheminement est constituée de deux poutres basses, côte à côte, alors que ses camarades se déplacent sur une seule poutre, plus haute. Par ailleurs, la description verbale des gestes à effectuer, étape par étape, se révèle parfois utile pour pallier sa difficulté à reproduire des mouvements qui lui sont proposés uniquement à partir d'un modèle perçu visuellement.

D'autre part, solliciter l'attention et la réflexion d'Alexandre sur son activité joue un rôle dans sa réussite, comme c'est souvent le cas avec des enfants dyspraxiques. Il est donc accompagné dans sa prise de conscience de ce qui lui est profitable. Ainsi, pour s'équilibrer sur deux poutres basses, un pied sur chacune, il a pu intégrer l'intérêt de maintenir une posture jambes semi-fléchies, le poids du corps reposant sur toute la surface des pieds posés bien à plat, ainsi que de se déplacer à petits pas et en fixant le regard devant soi.

On mentionnera enfin la différenciation des règles dans les différents jeux collectifs auxquels participe Alexandre. Il est, par exemple au jeu du béret, placé plus près de l'objet à saisir que son adversaire beaucoup plus mobile, et, au basketball, il est le seul autorisé à dribbler avec ses deux mains ou à faire des reprises de dribble.

## Une réussite inattendue en danse

On pourrait penser que la pratique de la danse n'est pas favorable à Alexandre. En effet, outre une bonne coordination gestuelle, elle implique à priori la capacité d'imiter des modèles gestuels, et elle valorise l'esthétique des productions corporelles, à l'opposé de la maladresse donnée à voir par l'enfant dyspraxique. Et pourtant Alexandre s'y révèle performant au point de susciter l'admiration de ses camarades.

Cette réussite s'explique en grande partie par la gestualité que nous favorisons pour lui dans ce contexte particulier. Pour en comprendre l'originalité, il faut savoir que les productions motrices peuvent être distinguées en topocinèses et morphocinèses. Les premières regroupent des actes moteurs finalisés par l'atteinte d'objectifs spatialement situés, par exemple lancer une balle sur une cible ou l'attraper. Leur forme est sans importance. Les mouvements de ce type sont source de difficulté pour des enfants dyspraxiques, dont la coordination visuo-motrice est déficitaire. Quant aux morphocinèses, ce sont des mouvements qui, bien que projetés dans l'espace, sont finalisés par une forme à reproduire. Ils reçoivent leur instruction non plus d'un objectif spatialement repéré qu'il faut atteindre, mais d'un modèle interne. La danse, typique de cette catégorie, constitue un domaine de réussite pour Alexandre si on lui évite la contrainte de reproduire précisément des mouvements externes complexes. Il crée ses propres modèles de mouvement, ce qui n'exclut pas qu'il puisse s'inspirer de ce que font d'autres danseurs, mais sans être tenu à une imitation fidèle. Il peut donc donner libre cours à sa gestualité personnelle et à son imagination. Et comme, dans ces conditions, ses mouvements sont originaux, harmonieux et en parfait accord avec la musique, le résultat est surprenant.

## Des pistes qui renvoient à des débats

Certaines des pistes empruntées sont sujettes à débat. C'est le cas des références à la neuropsychologie, du couple bienveillance/exigence, implicite dans les exemples présentés, et aussi de la différenciation pédagogique, objet de critiques qui ne sont pas nouvelles.

Nos connaissances neuropsychologiques sur la dyspraxie ont aidé à identifier les situations problématiques pour Alexandre, ainsi qu'à comprendre ce qui lui posait problème. Sachant que telle ou telle pouvait le mettre en difficulté, nous avons porté sur chacune d'elles un regard attentif. Mais ce sont des compétences didactiques et pédagogiques qui ont permis d'adapter les tâches à ses capacités, en mobilisant notamment une connaissance technique des activités proposées, de telle sorte qu'elle conduise à moduler différents paramètres de leur difficulté.

La neuropsychologie est d'autant moins en mesure de prescrire des « *bonnes pratiques* » à l'enseignant que le portait type d'un ou d'une dyspraxique masque la variabilité des personnes ainsi désignées. Certaines d'entre elles témoignent de réussites à priori improbables. En outre, les capacités d'un élève ne se réduisent pas à celles pouvant être identifiées en se référant à la neuropsychologie, ou selon une approche médicale. Ses progrès dépendent notamment de son engagement dans les activités enseignées. De ce point de vue, celles qui ont été retenues pour Alexandre ont pour lui un sens mobilisateur. Elles ne sont pas d'une nature rééducative qui le renverrait à ses manques ; elles font au contraire partie d'un patrimoine culturel, sportif ou artistique, ou encore du patrimoine ludique enfantin. En les pratiquant et en y progressant, il s'éprouve, prouve sa valeur, à ses yeux et aux yeux des autres, et partage des émotions avec ses camarades. En participant avec eux aux cours d'EPS, plutôt que d'en être soustrait pour des séances de rééducation, il peut se vivre plus ou moins comme les autres et s'inscrire ainsi dans la norme des enfants de son âge.

La réussite d'Alexandre tient aussi à son accompagnement par l'enseignant, bienveillant, dans le sens où il veillait à lui proposer des activités adaptées, à lui enseigner, selon des modalités parfois particulières, ce qui était nécessaire à ses apprentissages, à l'encourager, à entretenir un climat propice au plaisir d'agir, et à souligner ses progrès. Mais cette bienveillance se conjugait avec une exigence manifestée par l'attention à confronter Alexandre à des obstacles suffisamment significatifs, tels qu'il pouvait avoir le sentiment de réaliser de véritables performances, à son niveau, en les franchissant.

Cette exigence n'est pas contradictoire avec la différenciation de l'enseignement, bien au contraire. Alexandre ne pouvait pas réussir la tâche d'équilibre dans les mêmes conditions que ses camarades. Dans le cas d'un jeu sportif collectif, l'obligation de respecter des règles communes l'aurait mis dans l'incapacité de

participer activement, au risque d'être perçu comme un « *boulet* » par ses partenaires. Pourtant, la différenciation des règles n'est pas courante, alors que c'est une condition pour partager une même activité si les différences de capacités sont considérables. Faute de quoi on procède parfois à une individualisation de l'enseignement telle que l'élève jugé trop handicapé est à l'écart des autres, confronté à une tâche totalement distincte. Certes, accorder à un joueur des droits particuliers doit être envisagé en veillant à ne pas entraver ses éventuels progrès, à ne pas l'assigner à sa différence, mais l'inclusion appelle l'équité plutôt qu'une égalité formelle.

Au final, il apparaît que l'enseignant est confronté à des situations complexes, appelant suffisamment d'autonomie pour effectuer des choix qui ne peuvent être dictés par une autorité surplombant une réalité lointaine et singulière.