



## Les activités motrices *avant-propos*

Cette discipline propre à la FFSA est pratiquée par le plus grand nombre de ses licenciés (dans 70% des associations, 2<sup>ème</sup> discipline fédérale après la natation).

S'appuyant sur le postulat que toute personne handicapée est capable de progresser, apprendre, communiquer, les activités motrices constituent le mode d'accès à une pratique d'activités physiques adaptées pour les personnes les plus démunies. Elles s'adressent aux personnes présentant une déficience mentale profonde, aux personnes polyhandicapées, aux personnes atteintes de troubles psychopathologiques majeurs.

Les activités motrices s'inscrivent dans le champ des pratiques non-compétitives. Elles s'adaptent par leurs formes et contenus aux capacités singulières des sujets et doivent répondre à leurs besoins s'intégrant au projet individuel de la personne.

Un programme fédéral de rencontres vient répondre au besoin d'expression de leurs « performances » pour les pratiquants.

Les activités motrices partent de l'action la plus élémentaire, pour aller vers des activités orientées dans différentes disciplines sportives, jusqu'au seuil d'accès du secteur compétitif : la division 3 (premier niveau de compétition à la FFSA).

Quel que soit le niveau, la pratique des activités motrices doit avoir un sens pour le sujet qui les réalise.

Andrew BOTHEROYD

Directeur technique national FFSA



## 1.1 Présentation

Les termes d'Activités Physiques et Sportives (APS), de sport, d'Education Physique et Sportive (EPS), d'activités motrices génèrent le plus souvent des confusions chez les professionnels du secteur spécialisé ainsi que chez les parents et bénévoles. Chacun y va de ses définitions, en rapport avec son histoire, sa culture mais aussi de ses représentations des personnes déficientes mentales, de leurs besoins, de leurs capacités à apprendre, à désirer, à agir.

Chacun se sent porteur d'un projet où le plus souvent les APS distilleraient des bienfaits en elles-mêmes. Elles éduqueraient, intégreraient, socialiseraient, apporteraient santé et bien-être, amélioreraient l'image et l'estime de soi... Il y aurait une forme d'universalité des apports de ces activités, un discours fort dès l'instant où il croise deux domaines chargés d'idéologie : le handicap et le sport. Ces objectifs justifient la mise en œuvre des APS aussi bien dans des établissements accueillant des enfants que des adultes, des sujets atteints d'une déficience légère que des sujets atteints d'une déficience sévère, des enfants de 6-8 ans que des adolescents de 14-15 ans. Il y aurait un effet magique des pratiques d'APS sur les sujets déficients.

A l'opposé, certains professionnels les rejettent. Il faudrait tout d'abord rééduquer des fonctions manquantes avant de concevoir des apprentissages. Les APS sont alors absentes de ces structures ou cantonnées à des pratiques occupationnelles, récréatives ou à visée thérapeutique.

Le foisonnement des discours est souvent révélateur d'un déni de la réalité des sujets déficients et de la pratique professionnelle. Lorsque nous mentionnons dans ce document le terme de « sujet », nous faisons référence aux personnes déficientes intellectuelles ou atteintes de troubles psychiques en les considérant dans leur identité subjective. Chaque sujet développe un rapport aux autres et au monde qui lui est propre.

Afin d'éviter la catégorisation des sujets en terme de « publics », réduisant les besoins à des entités groupales, nous pensons qu'une réelle action éducative prend en compte le sujet dans sa singularité.

Attribuer toutes les vertus aux activités, en faire profession de foi, met à distance ce qui fonde le sens de toute intervention sa responsabilité vis-à-vis de l'autre, être déficient, pris en charge, ne s'incarnant pas toujours en tant que sujet du fait de l'absence d'un « je » revendiquant son identité, ses désirs, ses projets.

1



## Enseigner les APS

### *aux personnes atteintes d'une déficience mentale sévère*

C'est le cas des sujets participant aux activités motrices. L'analyse de l'interaction du professionnel et du sujet est déterminante. Quelle place accorde-t-il à l'autre dans sa démarche d'intervention, comment le prend-il en compte, comment lui permet-il d'exister, à quoi est-il attentif en situation ?

Ces questions apparaissent d'autant plus cruciales lorsque les intervenants mettent en œuvre des APS pour des sujets atteints d'une déficience sévère. Ils se trouvent confrontés à une altérité que nous pourrions qualifier de « maximale ».

Les sujets participant aux programmes d'activités motrices proposés par la FFSA sont le plus souvent accueillis dans des établissements où l'accompagnement dans les actes de la vie quotidienne est une dominante. Le sujet est rarement acteur des choix le concernant. A l'âge adulte, les intentions se limitent au maintien des acquis pour éviter les régressions. Les discordances fréquentes entre les discours et la réalité des pratiques montrent l'extrême difficulté à projeter le devenir de ces sujets. Ils sont sous la dépendance de leur environnement, des choix, désirs et représentations des professionnels.

La mise en œuvre d'APS ne peut se concevoir dans le maintien de l'existant, uniquement dans un cadre occupationnel. L'objectif de maintien des acquis est révélateur parfois de l'abandon de tout projet vis-à-vis des sujets. L'encadrement projette que le sujet ne peut plus apprendre, ne peut plus transformer. Il y a de fait l'abandon de sa responsabilité professionnelle car il n'y a plus le désir de projeter l'autre dans l'avenir.

Mettre en œuvre des APS dans un tel contexte conduit le plus souvent à un simulacre. Le choix des démarches pédagogiques est limité à une pédagogie du modèle. Elle renforce cette perception de l'incapacité du sujet à apprendre par lui-même. La décomposition de l'activité, dénaturant fréquemment sa logique, sa signification, ne permet pas au sujet de développer une intentionnalité.

Peut-il y avoir action et apprentissage s'il n'y a pas intention ? Même si celle-ci ne semble pas toujours préexistante chez le sujet, c'est à l'intervenant de concevoir les moyens pédagogiques, entre autres par le choix des objectifs et des démarches, permettant au sujet de s'engager, de procéder par lui-même, même si parfois ses actes semblent éloignés des conventions, des représentations que nous avons des APS et du sport.

Imposer au sujet des activités, des modes d'action essentiellement reproductifs, sans qu'il puisse en saisir la signification, risque de conduire à un conditionnement. Conditionner un sujet, c'est d'une certaine façon lui refuser son existence de sujet.

1



## Enseigner les APS

### *aux personnes atteintes d'une déficience mentale sévère*

Concevoir un projet au service des besoins des sujets, pour qu'ils se transforment, nécessite de se questionner sur la notion de besoins. Il paraît incontournable que s'instaure une relation où chacun croit en l'autre, lui fait confiance, a à apprendre de lui et désire qu'il s'émancipe. La responsabilité de l'intervenant paraît d'autant plus importante que le sujet n'entre pas dans un conflit direct. Il est nécessaire d'être attentif aux composantes affectives de la relation. Elles peuvent insidieusement contraindre le sujet.

Il y a deux dimensions contribuant à la mise en œuvre des APS dans les structures accueillant les sujets atteints d'une déficience sévère :

- l'une réglementaire et administrative ayant une fonction incitative ou d'obligation. Les dispositions y sont parfois très claires mais leur application est aléatoire. Elle représente une dimension objective. Il existe un arsenal législatif et réglementaire reconnaissant un droit aux personnes handicapées à bénéficier d'une pratique des APS, dans des structures spécialisées ou en milieu ordinaire, encadrées par du personnel qualifié. La réalité est autre. La responsabilité est avant tout celle des acteurs intervenant au quotidien auprès de ces personnes. Il ne s'agit pas de décréter que les APS sont obligatoires pour tous, enlevant toute liberté de choix aux professionnels au regard des besoins des sujets. Toutefois, il est symptomatique de constater que l'absence de référence aux APS dans certains projets institutionnels, démontre l'absence de prise en compte de l'ensemble des besoins des sujets.

Les missions déléguées aux établissements, en particulier à leurs conseils d'administration, aux professionnels, ne sont pas toujours effectives. Au-delà des diatribes idéologiques sur le sujet placé au centre des préoccupations des équipes, il semble que le sujet n'existe qu'en fonction des désirs des professionnels, de leurs propres conceptions du travail social et du sujet handicapé. Nous touchons là à l'éthique. Elle permet d'analyser comment un professionnel s'engage dans sa responsabilité (ces dispositions sont présentées en annexe).

- l'autre éthique. Au-delà des aspects réglementaires qui ont pour fonction de fixer un cadre à la pratique professionnelle et des aspects méthodologiques permettant de concevoir des projets, elle vise à engager en permanence sa responsabilité dans la conduite et l'évaluation de projets au service des besoins des sujets. Non pas dans une perspective dogmatique, si fréquemment à l'œuvre, instrumentant le sujet en le rendant objet mais dans une optique d'apprentissage permettant au sujet de procéder par lui-même. Elle représente une dimension subjective.

1



## Enseigner les APS

### *aux personnes atteintes d'une déficience mentale sévère*

Avant d'aborder cette analyse qui fonde l'intervention en activités physiques et sportives, il paraît important de définir les différents termes évoqués dès les premières lignes.

#### 1.2 Activités Physiques et Sportives, Education Physique et Sportive, activités motrices

Il existe, dans les institutions spécialisées, de nombreuses pratiques corporelles ayant des fonctions diverses : loisirs, éducation, thérapie. Les Activités Physiques et Sportives (APS) font partie de ces pratiques corporelles. Il importe de définir leur spécificité, leur originalité pour les situer par rapport aux autres pratiques corporelles : thérapies corporelles, psychomotricité, rééducations corporelles

La terminologie APS rappelle que parmi les activités physiques certaines sont sportives et d'autres pas. Les activités physiques non sportives ne débouchent pas sur la compétition. Ce sont encore des activités dont les formes de pratique sont peu ou pas institutionnalisées (ce sont par exemple les jeux traditionnels dont les règles sont transformables).

Il est possible de trouver des points communs à l'ensemble de ces activités :

- la motricité mise en jeu présente un caractère à la fois futile, original, signifiant, et non productif matériellement ;
- la motricité mise en jeu s'inscrit au sein d'un groupe ;
- les lieux de pratiques sont spécifiques et non marginaux ;
- l'orientation pédagogique de la pratique se fait le plus souvent dans une perspective éducative.

Les APS, suivant les objectifs poursuivis, les modes de participation des sujets déficients, les modes d'organisation contribuent aux contenus de l'Education Physique et Sportive (EPS) ou par leur institutionnalisation deviennent des sports. Elles peuvent aussi par des modes d'appropriation individualisés en dehors d'un cadre institutionnel correspondre à des activités de loisirs ou d'entretien. Afin d'éviter les confusions des pratiques professionnelles, il paraît important de définir EPS et sport.



### **E.P.S. : discipline d'enseignement**

- finalités propres à l'institution spécialisée (secteur enfant, secteur adolescent, réf. les annexes XXIV)
- intégrée au projet interdisciplinaire
- pratique obligatoire (tous les sujets accueillis dans la structure en bénéficient)
- temps limité (définition de cycles dans un programme annuel conçu et transformable en fonction des besoins des sujets)
- conditions d'organisation spécifique à l'établissement  
apprentissage de savoirs fondamentaux

### **Sport : pratique institutionnalisée**

- finalités propres à l'association sportive (en relation avec le projet de la structure si l'association en dépend)
- projet interculturel
- pratique volontaire, choisie lorsque c'est possible par le sujet
- pratique individualisée
- temps négocié
- conditions matérielles spécifiques au monde sportif  
investissement de savoirs dans une organisation sociale

Les activités motrices correspondent à un champ de pratique de la FFSA, secteur non compétitif. Elles entrent dans le cadre sportif des pratiques institutionnalisées. Elles sont pratiquées par des sujets ne pouvant accéder à des pratiques sportives compétitives. Elles correspondent à un ensemble d'épreuves mettant en jeu une motricité non codifiée ou orientée vers une discipline sportive, donc en voie de codification. Elles ne peuvent présenter une fin en elles-mêmes. Elles sont le plus fréquemment proposées sous forme de parcours.

1



## Enseigner les APS

### *aux personnes atteintes d'une déficience mentale sévère*

#### 1.3 Intervenir en APS et en activités motrices : **concevoir, mettre en œuvre et évaluer un projet au service des besoins des sujets**

Nous aborderons deux aspects : l'un méthodologique sur la conception de projets, l'autre pédagogique concernant l'interaction intervenant-sujet sur le terrain.

La tentation pourrait être grande de définir des modèles d'intervention, des recettes applicables pour tel ou tel type de déficience. L'intervenant deviendrait ainsi un agent appliquant des données conçues en dehors de la réalité institutionnelle, en particulier celle des sujets accueillis. Elle risquerait rapidement de dégager le professionnel de sa responsabilité.

La fonction professionnelle sur le plan éducatif rend nécessaire la conception de son intervention à partir de ses savoirs et des outils méthodologiques à disposition : projeter l'autre ou lui permettre de se projeter est indispensable.

Nous observons souvent des décalages, voire des contradictions importantes entre ce qui est énoncé dans le projet en APS, et la nature de l'intervention pédagogique.

Dans la majorité des projets, l'un des objectifs poursuivis est « l'autonomie », sans analyse préalable de la réalité du rapport de dépendance du sujet déficient concerné à son environnement, aux autres avec les phénomènes de dépendance affective et sans définition du type d'autonomie visée. Sur le terrain, nous observons que la démarche pédagogique la plus utilisée est celle du modèle (« fais comme moi ... ou fais comme ça... »).

Cette démarche par ses caractéristiques, renforce plutôt les rapports de dépendance lorsque le sujet est en phase d'apprentissage ou ne perçoit pas la signification de ce qui lui est proposé. Elle ne présente un gage d'émancipation que lorsque le sujet en est demandeur, en expriment le besoin de se confronter à des modèles efficaces, pour être plus performant. Ce cas de figure n'est pas courant dans le secteur spécialisé et encore moins dans le domaine des activités motrices.

Il y aurait ainsi une fatalité de l'apprentissage pour les sujets déficients, condamnés à reproduire les gestes que nous pensons adéquats pour eux.

Apprendre, c'est comprendre, agir pour soi, procéder par soi-même; c'est sortir d'un état de dépendance nécessaire pour accéder au choix, à la liberté. Engager cette conception avec des personnes déficientes n'est pas évident. Elle passe par une connaissance, une observation concrète du sujet, de ses capacités, de ses difficultés, de ses besoins pour définir des objectifs faisant référence à des apprentissages, observables et évaluables.



Cette difficulté à prendre en compte le sujet se caractérise également par ce que nous appellerons « la logique du planning ». Les activités sont choisies en fonction de l'intervenant ou des valeurs que nous leur accordons ou des installations présentes dans l'environnement. Elles sont ensuite planifiées. Lorsqu'il est nécessaire d'explicitier leur mise en œuvre, nous constatons que les objectifs sont définis par défaut. Une démarche centrée sur le sujet inverserait cette tendance.

Les activités ne seraient choisies qu'après la conception des objectifs, en fonction de la connaissance de la logique des activités, des problèmes qu'elles posent aux sujets.

La mise en œuvre d'APS est pertinente si elle est au service des besoins des sujets. Les sujets participent par exemple à des séances d'activités motrices orientées vers les sports collectifs alors qu'ils n'ont pas exploré toutes leurs capacités dans l'action sur les objets, qu'ils n'ont pas résolu des rapports de coopération et d'opposition simples dans des relations interindividuelles. L'activité proposée est alors dénaturée, non pas parce que le sujet est trop déficient, mais parce que le support est prédominant.

Ces constats nous conduisent à aborder trois thématiques : qu'est-ce qu'apprendre, le projet et l'intervention pédagogique.

### **1.3.1 Qu'est-ce qu'apprendre ?**

Dans le domaine de la motricité, l'apprentissage :

- est un processus d'acquisition de capacité à produire des actions efficaces ;
- est le résultat d'une pratique ;
- n'est pas directement observable ;
- est relativement permanent ;
- ne se fait pas pour tous de la même façon ;
- est la capacité d'apprendre à apprendre.

L'apprentissage relève donc de **l'activité du sujet**, est sous l'influence des conditions du milieu et de la nature des démarches pédagogiques mises en œuvre par l'intervenant.

Olivier Reboul distingue trois sens du mot apprendre, « *Apprendre que* : l'acte d'apprendre est un acte d'information, son résultat est le renseignement. *Apprendre à* : acquérir un savoir-faire. **Apprendre** : le résultat est le fait de comprendre. »





Il précise encore « **qu'apprendre est un acte, et un acte que le sujet exerce sur lui-même.** » Les conséquences pédagogiques de cette conception ne sont pas négligeables.

Dans le cadre des activités motrices, la mise en œuvre d'une pédagogie du modèle contraint le sujet. Elle postule que le sujet n'a pas les moyens de découvrir et d'apprendre par lui-même. Tout acte non réalisé pour soi-même a-t-il du sens ?

Se poser la question de « Qu'est-ce qu'apprendre ? » revient à définir notre propre conception de « Qu'est-ce qu'est l'homme ? », et en particulier pour le domaine qui nous concerne « Comment concevons-nous l'existence des sujets atteints d'une déficience mentale sévère. »

L'apprentissage n'est pas l'acquisition d'un comportement quelconque, mais du pouvoir de produire des comportements utiles au sujet. Un apprentissage humain est celui où l'on apprend à apprendre et par l'à même à être.

### **1.3.2 Le projet en APS :**

Un projet répond à une intention, à ce que nous projetons du devenir des sujets pour lesquels nous engageons notre responsabilité professionnelle, dans un cadre institutionnel particulier. C'est un outil d'innovation.

Le projet traduit une intention, un but. Il représente une capacité fondamentale de l'être humain à :

- anticiper, opérer des choix, s'organiser selon une stratégie ;
- construire de manière réfléchie : il a pour objet l'apprentissage des sujets ;
- s'engager par la mise en œuvre concrète d'un dispositif permettant au sujet de progresser.

Le projet est un ensemble articulé d'objectifs et de moyens. Il oriente l'action des intervenants en permettant l'analyse de la cohérence des actions engagées. Le projet s'élabore à partir des besoins des sujets.

Construire un projet, c'est s'engager dans une démarche active durant laquelle nous ne nous limitons pas à une simple collecte d'informations ou à la justification d'une organisation mais où les choix opérés visent à ce que le sujet se transforme.

Nous distinguons trois étapes dans la réalisation d'un projet :

1



## Enseigner les APS

### *aux personnes atteintes d'une déficience mentale sévère*

- la conception : identifier, confronter, choisir, se donner les moyens ;
- la mise en œuvre : réaliser concrètement sur le terrain, c'est l'intervention pédagogique ;
- l'évaluation : des progrès, de l'atteinte des objectifs, des choix initiaux, de sa pratique professionnelle, du contexte institutionnel.

Il existe toujours une imbrication entre les différents types de projets (projet d'établissement - projet éducatif - projet pédagogique - projet en APS). L'élaboration d'un projet nécessite une réflexion approfondie, un réel travail d'équipe, un engagement permettant à l'autre d'apprendre, de réussir pour favoriser son accession à plus d'autonomie.

#### ⇒ Démarche de projet

Schématiquement, nous présentons les étapes de la conception d'un projet. La phase d'évaluation initiale (diagnostique) et de l'analyse des besoins des sujets est essentielle. Elle définit le rapport au réel en considérant les sujets dans leur dimension existentielle. Elle est difficile à envisager avec des sujets déficients. Cette analyse n'est signifiante que si elle conduit à opérer des choix d'objectifs permettant au sujet de transformer son rapport au monde.

- évaluation diagnostique :

- analyse des besoins (à partir des axes définis dans le projet individuel).

- analyse des données (contraintes et possibles sur le plan institutionnel, matériel, temporel).

**Besoins** : Les besoins du sujet sont repérables à partir de ses capacités et de ses manques, en relation avec les missions de l'établissement ou de la structure d'accueil (soin, éducation). Ils peuvent aussi être identifiés à partir d'une demande du sujet ou l'expression d'un projet personnel. Cette notion est difficilement dissociable de celle de désir. Les désirs du sujet déficient n'étant pas toujours identifiables, en particulier ceux liés à sa projection dans le futur, la responsabilité de cette projection est incarnée par les professionnels. Il est nécessaire de bien dissocier envie (relevant d'un sujet) et besoins (relevant d'une responsabilité professionnelle).

1



## Enseigner les APS

### *aux personnes atteintes d'une déficience mentale sévère*

- définition d'objectifs pédagogiques :
  - à partir du repérage des besoins et en rapport avec les objectifs institutionnels.
  - en cohérence avec les besoins des sujets.
  - évaluables en fin de cycle.
  - ces objectifs traduisent l'intention pédagogique de l'intervenant, à partir de l'analyse des besoins du sujet. Formuler des objectifs, c'est intégrer les finalités éducatives mais aussi se proposer d'agir sur une réalité concrète pour la transformer positivement. Cette formulation conduit l'intervenant à passer de l'implicite à l'explicite.
- choix des activités :
  - en fonction des besoins des sujets et des objectifs poursuivis.
  - à partir de la connaissance de la spécificité de chacune des activités (logique de l'activité, problèmes posés au sujet dans ses relations à l'environnement et aux autres, type de sollicitation...)
- traitement des contenus et définition des objectifs :
  - évaluation des acquis du sujet dans les activités choisies.
  - définition d'objectifs propres à l'activité visant un apprentissage et permettant la mise en jeu de comportements en rapport avec les objectifs pédagogiques.
  - choix de démarches pédagogiques favorisant l'investissement du sujet et respectant les spécificités de l'activité (par exemple, une activité de sports collectifs favorise la prise de décision, l'anticipation; il sera plus pertinent de mettre en œuvre une démarche pédagogique de la résolution de problème ou de l'expérimentation.)
  - élaboration d'outils d'observation et de repérage des conduites du sujet dans une activité.

1



## Enseigner les APS

### *aux personnes atteintes d'une déficience mentale sévère*

Les objectifs formulés à cette étape sont fréquemment appelés « objectifs opérationnels ». Ils permettent de situer dans le moyen terme la progression du sujet. Pour être réellement opérationnels, ils doivent répondre à certaines exigences dans la formulation :

- décrire de façon univoque le contenu du comportement attendu,
- décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable,
- mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester,
- indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant et quels critères serviront à évaluer le résultat.

La formulation se fait généralement sous la forme « être capable de .... ».

- Evaluation ◆ (voir annexe 8 : différentes formes d'évaluation)

- conception d'outils d'évaluation permettant d'identifier l'évolution des acquisitions du sujet et de déterminer les informations utiles à transmettre à l'équipe en réunion de synthèse ;
- analyse du dispositif pédagogique mis en œuvre et de sa compétence à conduire un projet au service des besoins du sujet ;
- permettre lorsque c'est possible au sujet d'identifier ses propres progrès ;
- identification des axes d'un nouveau projet.

**Evaluer** : « Porter un jugement sur la valeur » (Petit Robert). L'évaluation engage donc la subjectivité de celui qui réalise l'acte. Il existe parfois de fortes réticences pour évaluer dans le secteur spécialisé. Evaluer c'est juger l'autre, c'est aussi accepter d'être jugé. L'évaluation se caractérise par la formulation d'un jugement, l'attribution d'une valeur, d'une signification. Afin d'éviter qu'elle ne soit qu'empreinte de subjectivité (ce qui est fréquent lorsque les objectifs sont trop vagues), il est nécessaire d'élaborer des outils orientant l'observation et le jugement.

L'évaluation est précédée d'une phase de recueil des données. Cette phase s'effectue à l'aide d'instruments appropriés conçus par l'intervenant. Ces outils répondent normalement à des exigences méthodologiques (validité, fidélité, objectivité).

1



## Enseigner les APS

### *aux personnes atteintes d'une déficience mentale sévère*

Ces données n'ont une valeur que si préexiste un projet, une intention concernant leur usage et leur traitement. L'évaluation remplit une fonction de régulation. S'il faut admettre que les effets d'une intervention structurée dépassent toujours les effets prévisibles et que certains aspects essentiels peuvent échapper à l'observation, il n'en demeure pas moins indispensable de tenter de définir des indicateurs fiables.

#### ⇒ **L'intervention pédagogique**

Elle correspond à l'étape de mise en œuvre du projet.

Cette intervention est révélatrice de la conception que nous nous faisons des personnes déficientes mentales et de leurs capacités à apprendre.

Elle informe également sur la nature de la relation qu'entretient l'intervenant avec le sujet, sur sa capacité et son désir à prendre en compte le sujet tel qu'il est, en ayant le souci permanent de son intégrité aussi bien physique, que psychologique et affective.

Les événements ne peuvent plus être masqués par des discours.

La nature des consignes, les modes d'intervention, la prise en compte du sujet, l'organisation pédagogique, l'évolution des contenus au cours de la séance sont révélateurs de ce qu'attend l'intervenant du sujet.

La centration de l'intervenant sur les contenus lui fait souvent oublier le sujet. La pédagogie du modèle est alors prédominante. Le sujet reproduit des gestes, des mouvements, des techniques sportives sans en saisir l'utilité.

Le sujet n'est pas acteur de son apprentissage. Nous sommes confrontés à la forme la plus restrictive d'apprentissage : la reproduction; celle qui annihile toute capacité à entreprendre pour soi, à expérimenter, à choisir. C'est un apprentissage de la soumission. Le sujet est toujours dépendant de celui qui sait. La dimension cognitive est peu sollicitée. Mon propos est bien sûr à relativiser. La déficience des sujets entraîne des difficultés d'apprentissage importantes. Leurs performances dans le domaine cognitif seront toujours affectées. Pour certains sujets, cette pédagogie du modèle est nécessaire. Toutefois, une absence de sollicitation cognitive ne fera qu'augmenter les rapports de dépendance. Ne proposer que cette démarche pédagogique, c'est espérer peu des personnes déficientes mentales.

Centrer son intervention sur la relation lors de l'intervention en APS du fait de l'absence d'objectifs opérationnels, conduit aux mêmes affres. Le sujet est enfermé dans un rapport de dépendance affective. L'intervenant ne lui

1



## Enseigner les APS

### *aux personnes atteintes d'une déficience mentale sévère*

permet pas de trouver les moyens d'y échapper car les apprentissages ne sont pas identifiés.

Nous insistons sur cette dimension. Elle fait peu l'objet de réflexion, car l'intervenant ne peut en permanence analyser son intervention.

Il n'y a pas de démarche pédagogique miraculeuse. Il s'agit de permettre aux intervenants de choisir celle qui facilitera l'apprentissage du sujet. Le choix d'une démarche s'effectue en croisant notre connaissance du sujet (modes d'action, compréhension...) avec les objectifs poursuivis et la logique de l'activité. Pour un sujet, l'intervenant peut recourir à plusieurs démarches dans une séance.

Le tableau de « Repérage des démarches pédagogiques » est un outil définissant chacune des démarches pouvant être mise en œuvre.

◆ (voir annexe 3 : repérages des démarches pédagogiques)

Mettre en œuvre une pratique pédagogique suppose pour l'intervenant qu'il réponde simultanément à plusieurs questions :

<b>A qui ?</b>	→	caractéristiques et besoins des sujets
<b>Pourquoi ?</b>	→	objectifs
<b>Quoi ?</b>	→	choix des activités et contenus
<b>Comment ?</b>	→	démarches pédagogiques
<b>Et après ?</b>	→	évaluation

L'intervenant conduit et organise son enseignement en se fondant sur des données pédagogiques clairement définies. Il est nécessaire qu'il dispose de

compétences pour concevoir, réaliser et évaluer son projet en APS dans un contexte institutionnel particulier.

Il est important qu'il identifie les connaissances et compétences à développer afin d'optimiser l'apprentissage des sujets.

◆ (voir annexe 4 : de la conception de projet à l'élaboration de séance)

Patrick BIDOT  
Conseiller technique national



### 2.1 Cadre conceptuel

#### **2.1.1 Problématique :**

Un des postulats fondateurs de la FFSA est que tous les sujets handicapés, quelles que soient leurs difficultés sont capables de progresser, d'apprendre, de communiquer etc. Il est donc logique et cohérent de proposer des modes d'accès, des pratiques d'activités physiques adaptées aux capacités des personnes les plus démunies.

Les rencontres fédérales en "activités motrices" qui sont organisées sous forme de "parcours" ont pour buts principaux d'éveiller des sensations agréables, d'inciter à agir, d'enrichir des expériences motrices qui devront être vécues positivement, de proposer également des situations où plaisir et réussite introduisent une intentionnalité, un projet pour soi ou un projet d'échange avec les autres. Organisées parfois sous le regard de personnes non handicapées, avec la participation à l'encadrement de nombreux bénévoles elles apparaissent comme des vecteurs de socialisation, de reconnaissance et d'accès aux codes sociaux.

Les activités motrices constituent tant sur la forme que sur le fond un champ original et spécifique de la FFSA.

Ces programmes fédéraux, ne doivent pas être confondus avec les programmes d'activités physiques adaptés institutionnels, même si les finalités sont très proches ; ils peuvent en revanche venir les alimenter et/ou en être un des prolongements.

#### **2.1.2 Public concerné :**

Pour la FFSA, les rencontres en "activités motrices" s'adressent aux personnes les plus en difficulté qui ne peuvent avoir accès aux pratiques sportives "classiques" et particulièrement à celles de type compétitif.

Elles rassemblent des sujets sévèrement handicapés (déficiences intellectuelles profondes, polyhandicaps, syndromes psychotiques divers) de différents établissements (enfants, adolescents, adultes, personnes vieillissantes) ou associations d'un département ou d'une région.

De façon générale, ces personnes, caractérisées également par une grande hétérogénéité, ont encore un faible niveau d'habileté et d'aptitude motrice ou



d'autres difficultés d'ordre relationnel ou psychologique. L'éventail de leurs habilités motrices, intellectuelles, sociales, apparaît beaucoup plus restreint que chez les personnes ordinaires et les rythmes d'apprentissages sont plus lents ou plus singuliers.

Une caractérisation plus pointue des difficultés, mais aussi des capacités et surtout des potentialités de ces personnes doit, pour dépasser le cadre des démarches normatives et étiquetantes, faire l'objet d'une approche globale, humaniste, clinique propre au climat pédagogique dynamique que nous voulons promouvoir.

Dans cet esprit, les caractéristiques étiologiques, souvent utilisées, ne nous paraissent pas pertinentes : nous privilégions le sujet dans son histoire et sa singularité.

### **2.1.3 Objectifs généraux :**

Les activités motrices désignent des activités physiques et corporelles qui permettent d'offrir aux personnes en situation de handicap sévère un "environnement" accessible à chacun.

Ces activités s'adaptent, par leurs formes et contenus, aux capacités singulières des sujets et doivent répondre à leurs besoins biologiques et sociaux.

Elles participent à la recherche d'une condition physique optimum qui autorise une plus grande autonomie et une meilleure fonctionnalité dans la vie quotidienne.

Elles permettent également par les relations, les sensations, émotions et communications qu'elles instaurent l'établissement de liens sociaux dans une stratégie d'ouverture vers une vie active.

Le passage sur les éléments du parcours permet à chacun de montrer à tous ses propres capacités et en s'appuyant sur la dynamique du groupe, ces manifestations deviennent pour le sujet un puissant moyen d'entrer en communication avec un environnement humain et physique nouveau.

Ces nouvelles activités réunissent par ailleurs, toutes les conditions qui leurs permettent de s'inscrire dans le champ des pratiques culturelles.

Cette démarche implique une préparation de tous les participants, afin qu'ils puissent répondre aux tâches et épreuves de résolution de problème qui leurs seront proposées et s'investir de façon positive et sécuritaire dans les différents parcours. Elles contribuent en définitive à l'amélioration de la santé et de la qualité de vie de tous les sujets quelles que soient leurs difficultés.





### 2.2 Les rencontres du secteur activités motrices

#### 2.2.1 Les aspects "réglementaires" ou organisationnels

##### ⇒ Les parcours :

Le terme de "parcours" recouvre une épreuve ou un ensemble d'épreuves (quelle qu'en soit la forme : ateliers, relais, enchaînement d'actions en parcours, jeu etc.).

Les parcours sont conçus et organisés pour être exécutés si possible sans aide (recherche de l'autonomie, de solutions personnelles.) et pour être regardés (l'épreuve doit avoir du sens tant pour le pratiquant que pour le spectateur).

En tenant compte de l'extrême hétérogénéité de ces personnes, les parcours proposés devraient permettre à chacun de réunir les ressources nécessaires pour se retrouver dans des situations permettant l'expression de ses propres qualités. Les parcours peuvent être évalués suivant des critères qualitatifs ou quantitatifs en fonction des objectifs recherchés.

##### ⇒ Parcours moteurs et parcours orientés :

Suivant les capacités motrices, fonctionnelles des sujets handicapés et leur capacité à donner du sens à la pratique, les parcours pourront être élaborés :

- soit à partir des actions élémentaires de la motricité humaine regroupées par thème : marcher, ramasser, porter, sauter, lancer, rattraper etc., et par les relations qu'elles peuvent instaurer ce sont : les parcours moteurs,
- soit à partir d'actions plus structurées et enchaînées dans lesquelles les gestes, mouvements et habiletés sont inspirés par leurs formes, références et logiques à certaines disciplines sportives (coopérer, s'opposer etc.) ce sont : les parcours orientés.

Ceux-ci peuvent avoir une orientation vers les sports individuels (athlétiques, gymniques, aquatiques etc.), collectifs (football, basket, jeux collectifs etc.) ou d'autres formes inspirées des activités physiques de pleine nature (APPN), des activités physiques d'expression (APEX) ou des activités d'opposition.

### 2.3 Les niveaux de pratique en parcours moteurs et parcours orientés :

#### harmonisation méthodologique

L'absence d'une unité méthodologique ne favorise guère les organisations et progressions rigoureuses ni l'organisation de rencontres en activités motrices à partir de concepts fiables et homogènes.



Le cadre conceptuel doit donc être suffisamment explicite et fonctionnel pour permettre de décliner ce qui spécifie, différencie, hiérarchise, les parcours moteurs des parcours orientés. Un traitement pédagogique adapté devrait permettre de situer chacun objectivement dans les étapes caractéristiques du schéma que nous mettons en œuvre.

### **2.3.1 Méthodologie et didactique :**

Cette harmonisation méthodologique, déjà éprouvée dans d'autres domaines pédagogiques relevant du sport adapté ou du traitement des activités physiques ordinaires, articule les composantes que sont :

- **les capacités physiques** (aspect structural : force, vitesse, détente, résistance, etc.)
- Elles sont inscrites au registre de l'hérédité et du patrimoine génétique. Elles sont ici modulées par les capacités/incapacités résultant des déficiences et l'influence des facteurs environnementaux qui organisent le mode de vie de la personne.
- **les capacités fonctionnelles** (savoir-faire spécifiques, routines, expériences pratiques, plus ou moins grande maîtrise de technique etc.). Schèmes moteurs ou mentaux intégrés, disponibles pour celui qui les aurait appris. Elles s'étendent du geste le plus simple au plus élaboré et s'intègrent par répétition et apprentissage.
- **les capacités cognitives** (et **conatives** au sens d'impulsion déterminant un acte, un effort, à la capacité à donner du sens, de la signification, de l'intentionnalité, aux motivations positives ou négatives) Elles renvoient aux différentes opérations mentales, aux connaissances, aux savoirs, aux capacités à coopérer, à s'opposer, à comprendre une règle. Elles manifestent l'expression singulière d'un système de valeurs propre au sujet.

C'est en grande partie par l'inadaptation de ces fonctions (cognitives, représentatives, associatives, opératoires) aux exigences de la situation ou de la tâche, que se distingue la personne handicapée. Ces derniers aspects cognitifs/conatifs se retrouvent à toutes les étapes de découverte et d'appropriation par le sujet d'une activité physique : d'abord **émotionnelle**, puis **fonctionnelle** avant d'être **technique**. ♦ (voir annexe 5 : schématisation de l'évolution des conduites-types d'un sujet confronté à une activité).

Ces trois composantes sont donc mobilisées simultanément mais dans des proportions différentes, tant dans les parcours moteurs que dans les parcours orientés.



Ce sera essentiellement la possibilité pour le sujet de mobiliser, à un certain niveau ces fonctions pour répondre aux exigences des activités proposées qui distinguera le passage des parcours moteurs aux parcours orientés.

### **2.3.2 Les parcours moteurs :**

Ils sont donc organisés en tenant compte des trois composantes du schéma méthodologique général. Dans leurs formes les plus simples, les parcours moteurs suscitent une participation active dès lors que bon nombre de situations proposées (le plus souvent sous la forme de verbes d'action : marcher, franchir, rouler, sauter, amplifier, flotter, lancer, rebondir) peuvent solliciter et accueillir des perceptions recevables pour le sujet c'est-à-dire agréables.

Dans une dynamique allant du simple au complexe, du connu à l'inconnu proposer également des situations où plaisir et réussite (aspects fonctionnels) introduisent une intentionnalité (aspects cognitifs) un projet pour soi ou avec "les autres", en jouant sur le symbolique.

L'aménagement du milieu, l'utilisation d'objets attractifs, le jeu des variables permettent des aménagements singuliers.

Nous postulons que les acquisitions recherchées ne seront vraiment intégrées et non plus reproduites par simple imitation ou par injonction que si elles sont construites dans un contexte où le sens, la signification puissent vraiment émerger.

### **2.3.3 Les parcours orientés :**

Ils permettent de solliciter des capacités plus élaborées, de dépasser certaines étapes (émotionnelles, fonctionnelles).

Ils s'envisagent soit dans une dynamique de progression soit pour répondre aux capacités d'investissement, de réalisation et aux désirs des personnes ayant potentiellement atteint ces étapes.

Ils proposent des actions plus structurées, plus exigeantes, plus enchaînées, l'utilisation contextualisée de routines ou de savoir-faire.

Ceux-ci doivent être en relation avec :

- la logique de l'activité support (sports individuels et collectifs, activités de pleine nature, jeux d'opposition etc.) ;
- l'utilisation du matériel, des espaces, des lieux propres à ces activités (situations minimales) ;

2



## Les activités motrices *fédérales*

- la mise en jeu de capacités fonctionnelles minimales pour répondre à certaines exigences spécifiques à l'activité (formes gestuelles globales) ;
- la capacité pour le sujet de comprendre, de repérer plus ou moins bien le sens général de l'activité, le but, le résultat attendu.

Ces parcours auraient pour objet de mettre en place des situations les plus fonctionnelles (en jouant sur toutes les variables) qui donneraient la possibilité d'articuler ou de rapprocher les logiques des sujets aux logiques internes des activités (courir vite, lancer haut, coopérer, s'opposer, etc.).

### **2.3.4 Illustration :**

A titre d'exemple, une rencontre en parcours orienté "activités athlétiques", devra prendre en considération :

- les niveaux de sollicitation des capacités physiques du sujet (l'athlétisme sollicitant fortement les composantes structurales (force, vitesse, résistance, détente, etc.) ;
- les logiques internes de l'activité (courir vite, longtemps, lancer loin, sauter haut, rattraper un adversaire, etc.) qui font appel aux capacités cognitives du sujet, sans pour autant que celui-ci ait atteint des niveaux techniques et représentatifs (recherche explicite d'une performance, connaissance de celle-ci, recherche de la confrontation - gagner/perdre) qui est le niveau d'exigence de la division III où la logique sportive est dominante.

Pour le sujet et au-delà des aspects structuraux et fonctionnels, deux dimensions seront ici sollicitées :

- une émotion essentielle : "la poursuite - le défi" en présence d'un partenaire/adversaire, d'un espace à franchir, d'un objet à lancer ;
- la capacité de prendre des repères, d'élaborer des mesures comparatives approximatives qui font appel aux capacités cognitives ;
- compréhension du sens général du but de l'activité, poursuivre, rattraper, etc. ;
- construire et investir des "espaces" dans les courses, les lancers ;
- faire des relations de causes à effets.



### 2.4 Matériel utilisé

Le matériel avant tout, sécuritaire joue un rôle très important. Il a pour but de provoquer, réveiller, surstimuler la personne dans ses composantes physiques et perceptives (sensorielles, proprioceptives, kinesthésiques, labyrinthiques), affectives (émotion, joie, étonnement) et motrices (réajustement, adaptation des coordinations, etc.).

L'utilisation de gros ballons multicolores, de trampolines, de ballons de baudruches, de "parachutes", de tremplins, des caractéristiques physiques de l'eau (apesanteur relative) de gros tapis, de balises, de plots etc., peuvent illustrer cette démarche.

### 2.5 Conclusion

Au-delà de l'engagement physique, ce que met clairement en évidence le sport adapté en général et les activités motrices en particulier compte tenu des caractéristiques des populations, c'est la question du sens, de la signification de l'activité pour le sujet.

Quelles sont dans ce domaine les demandes et réponses qui partent du point de vue du sujet ? Quels sont ses désirs ? Ses motivations ? Ses aptitudes à s'approprier l'activité ?

Il est ici indispensable de prendre en considération, " cette inclination à agir en fonction d'un système de valeurs propre au sujet " c'est-à-dire en fonction de l'histoire, de la trajectoire de vie de chacun, de ses expériences, des étapes de maturation physiologiques et cognitives qu'il a pu atteindre.

Il est alors possible de comprendre qu'un sujet puisse investir une activité sous l'emprise de son propre système de valeurs, qui peut être assez éloigné du système des valeurs originelles de l'activité.

Le sport adapté part de l'évaluation de ce que font les personnes en situation réelle. La mobilisation étant effective, un traitement pédagogique adapté devrait permettre de situer chacun objectivement dans une étape d'intégration de chacune des trois composantes qui organisent le schéma didactique. Cette évaluation permet d'imaginer des réajustements, des propositions singulières qui autorisent des progrès.

François BRUNET

Professeur agrégé d'éducation physique, chercheur associé à l'Université de Montpellier 1

### 3



## L'évaluation

### 3.1 Introduction

Les mots clés de l'évaluation :

**Qualité - projet - cibler - adapter**

**Permettre - individualiser - mesurer - analyser - comparer**

**Evolution - réguler - réinvestir - justifier**

L'évaluation consiste à porter un jugement sur une valeur.

Pour que cette évaluation ait un sens, il faut se poser la question de savoir quel type de jugement est à porter et sous quelle forme nous souhaitons récolter des informations. Dans le cas des activités motrices et des rencontres sportives qui utilisent ce support, nous pouvons identifier des utilisations différentes selon la personne qui les met en place. La finalité des activités est souvent déterminée en identifiant la structure dans laquelle les activités sont organisées (établissement spécialisé, association sportive, ...) et les projets dans lesquels elles s'inscrivent (projet de vie, projet individuel, projet d'établissement, ...).

A partir de ces remarques, nous pouvons voir que l'utilisation des activités motrices n'est pas forcément identique pour chacun des intervenants les mettant en place. Il en découle que selon l'environnement dans lequel nous nous trouvons, l'évaluation des activités motrices ne sera pas faite de la même manière, au même moment ou pour identifier les mêmes informations.

### 3.2 Pourquoi évaluer ?

La première question à se poser est de savoir pourquoi nous voulons évaluer.

De manière générale, l'évaluation, de par sa nature observatrice et régulatrice, sert à ce que quelqu'un ou quelque chose s'améliore. Dans le cas des activités motrices, trois pôles peuvent être concernés par une éventuelle amélioration :

- l'individu (dans ses capacités physiques, cognitives, physiologiques, affectives et dans ses comportements) ;
- le support (les parcours) ;
- l'approche de l'intervenant.



Les représentations de l'évaluation dépendent de l'expérience de chacun des intervenants (statut, rôle et structure d'intervention) et aussi le but de la mise en place des activités comme indiqué ci-dessus.

A titre d'exemple, nous pouvons évaluer pour :

**1) Identifier les capacités des sujets et constater des évolutions :**

par exemple, le fait de participer aux parcours activités motrices peut permettre une amélioration de la coordination du sportif ou permettre de stimuler le sportif qui prendra plaisir et qui agira dans le cadre du parcours. L'évaluation permet de constater des améliorations ou des régressions.

**2) Cibler et adapter ses interventions :**

le retour obtenu d'une évaluation sur le sportif doit permettre à l'éducateur de se remettre en question et de réguler son intervention. L'importance de cette régulation est majeure car notre intervention a souvent une portée à court terme et donc la qualité doit être privilégiée.

**3) Mener à bien le projet éducatif ou dans certains cas permettre sa création :**

en évaluant le niveau de pratique des sportifs, il est possible de justifier et de fonder la mise en place d'un projet en activités motrices. Le projet individuel se concrétise également à travers des bilans réguliers.

En se fixant et en atteignant des objectifs justifiés par des évaluations préalables, nous donnons de la crédibilité au projet.

**4) Permettre une qualité de prise en charge et une évolution de nos interventions liées à celle des sujets :**

lors de la mise en place de parcours, comme pour tout exercice sportif, nous pouvons nous rendre compte de certaines incohérences ou de difficultés de mise en place. Une évaluation de leur utilité (en fonction des actions des sportifs), permet de les rendre plus pertinents à l'environnement actuel concerné.

Malgré toutes ces considérations possibles ce texte traite davantage l'évaluation des sportifs eux-mêmes à travers leurs prestations physiques et comportementales.

### 3.3 Quoi évaluer ?

Il est possible de rechercher dans les domaines exposés dans le paragraphe suivant le niveau actuel du sportif et donc toute régression ou tout progrès éventuel. Voir également le paragraphe « Quand évaluer ? ».



L'évaluation porte toujours sur des critères d'évaluation préalablement établis.

Les critères (objet -voir paragraphe exigences nécessaires à l'évaluation-) exacts de l'évaluation d'un sportif en activités motrices peuvent être issus d'un des domaines suivants mais doivent être définis également en fonction des objectifs à court et à moyen terme établis pour le cycle d'activités ou le programme de rencontres.

Pour chaque domaine possible (source de critères), plusieurs questions sont à poser pour définir " quoi évaluer ?" :

- les conduites motrices : lesquelles ? Combien d'actions peut-on évaluer à la fois ? Elles seront de quelle complexité (en fonction des sujets) ?  
*exemple* : le sportif peut lancer une balle sur une cible aménagée ? Le sportif peut tenir le club des deux mains ? Il participe sans aide ? Combien de fois réussit-il sur 10 essais ?
- les relations : avec qui ? , avec quoi ? à quel moment ?  
*exemples* : Le sportif participe en groupe aux parcours ? Le sportif identifie et utilise correctement la raquette ?
- les capacités physiques : Lesquelles ? Combien de capacités peut-on évaluer à la fois ?  
*exemple* : le sportif peut-il enchaîner plusieurs parcours sans repos ? Le parcours engendre-t-il une augmentation de la fréquence cardiaque ? Le sportif possède-t-il la souplesse nécessaire pour ramasser des objets ?
- le comportement : Quels autres facteurs influent sur le comportement ? Quel est le comportement habituel du sportif ?  
*exemple* : le sportif est investi et motivé ? Le sportif participe sans sollicitation ? Des signes extérieurs habituels d'angoisse n'apparaissent plus ?
- le niveau de compréhension du sujet : combien d'éléments sont à comprendre pour ce parcours ? Est-ce que le parcours se déroule avec des objets nouveaux ?  
*exemple* : le sportif participe sans explication complémentaire ? Le parcours est effectué sans aide ?
- une aptitude particulière (la coopération, l'adaptation à une nouvelle situation...) Quel comportement adopte habituellement le sportif face à cette situation ?  
*exemple* : le sportif participe avec n'importe quel partenaire ? Les objets nouveaux ne troublent pas la pratique du sportif ?





- l'efficacité d'un geste précis : Quand est-ce qu'on considère que le geste est réussi ?  
A partir de quelle régularité considère-t-on que le sportif est efficace ?  
*exemple* : le sportif envoie la balle sur la cible 7 fois sur 10 ou plus. Le sportif porte la balle sur la raquette pendant plus de 20 secondes sans la faire tomber.
- le degré de réinvestissement de l'acquisition qu'a effectué le sujet.  
Concrètement, "ce que je le vois faire là, pourra-t-il le faire dans un autre contexte ?"

Ces domaines évaluables vont donner des informations plus ou moins formatrices pour le sujet ou formative pour l'enseignant.

Par exemple, un score ou une performance, malgré son intérêt en terme de suivi, ne renseigne pas sur un intervenant ou sur la manière d'effectuer un parcours ou un geste. Dire que André Agassi a battu Pete Sampras (6-4, 3-6, 6-4) nous apporte un minimum de renseignements.

Par contre, de savoir le score et de connaître les coups gagnants utilisés par André Agassi est plus formateur (analyse). D'évaluer en taux ou en pourcentage de gestes réussis nous permettrait de connaître l'efficacité, faire un suivi quantitatif et donc établir des pistes de travail (statistiques). Une autre possibilité serait de mettre en relation les performances (taux de réussite) d'un sportif avec ceux de l'ensemble du groupe (comparaison). Dans ce cas, les évolutions sont mises encore plus en évidence.

Pour cette raison, nous devons bien choisir les critères d'évaluation, le domaine à évaluer ainsi que le mode d'évaluation en fonction des objectifs de notre mise en place d'activités.

### 3.4 Quand évaluer ?

La période d'évaluation aura également toute son importance.

L'évaluation se fait à périodes régulières :

- soit au début du cycle ou du programme d'activités (pour établir les pistes de travail et le niveau actuel...);
- aux stades intermédiaires pour constater des évolutions (ou régressions) ;
- en fin de cycle ou de programme (pour définir la suite...).

En plus de ces évaluations planifiées et partagées (présentées et expliquées aux sportifs), nous devons donner, de manière informelle, des évaluations par "feed-

3



## L'évaluation

back". Effectivement le rapprochement oral régulier entre objectifs (de séance, de parcours...) et critères établis, peut induire des prises de conscience utiles pouvant influencer sur la progression du sportif.

### 3.5 Comment évaluer ?

Comme indiqué ci-dessus nous pouvons récolter des informations qualitatives (observations, analyses...) ou quantitatives (scores, taux, pourcentages...).

Selon le format d'information souhaité, les méthodes peuvent changer, cependant certaines exigences restent incontournables :

- les critères doivent être prédéfinis et observables ;
- la tâche demandée au sujet doit avoir un sens pour lui (et une logique sportive dans le cas d'un parcours orienté) ;
- plusieurs niveaux de réussite doivent être possibles ;
- l'évaluation doit mettre l'accent sur cette réussite ;
- l'évaluation doit être comparable avec d'autres. Les personnes qui effectuent l'évaluation doivent être "briefées" de la même manière ;
- le parcours doit être compris par le sportif, si nous souhaitons évaluer autre chose que la compréhension ;
- l'évaluation nécessite de posséder un contenu évolutif sur lequel on travaillera suite aux évaluations (sinon l'évaluation n'a pas de raison d'être)

#### ⇒ **Méthodes**

Les méthodes pour évaluer sont nombreuses.

Les trois moyens d'évaluations les plus courants sont identifiés ici :

- par fiche d'observation (plus ou moins codifiée) pour quantifier ses observations ou pour créer un fichier d'informations ;
- par vidéo (pour beaucoup cela parle davantage et la récolte initiale d'informations est facilitée) ;
- par observation spontanée (pour réguler son intervention et les actions du sportif dans ce cas il n'y aura pas de traces).



Concrètement, cette évaluation peut se faire seul (l'intervenant évalue) mais cela pose des difficultés pratiques de mise en œuvre. Autrement, il est possible de faire venir une deuxième personne mais, dans certains cas, cela peut perturber les sujets, surtout s'il s'agit d'un inconnu, et donc fausser les résultats.

### 3.6 Conclusion

Plusieurs réflexions sont à prendre en compte pour s'assurer d'une évaluation pertinente :

- il semble indispensable de penser son évaluation avec toutes les personnes qui vont interpréter les résultats. Cette démarche permettra à tout le monde de " parler le même langage ". Quand il y aura besoin de faire un bilan, la communication sera facilitée ;
  - pour bien évaluer, il semble nécessaire de posséder une bonne connaissance de l'activité :
  - si l'on ne réfléchit pas au sens de l'activité pour les sportifs, l'évaluation peut être faussée, *exemple* : l'éducateur utilise une table bâchée pour faire un tunnel (activité spéléologie). Dans cette situation, l'individu ne veut pas ramper sous la table. En conclusion : "il ne sait pas ramper". Dans une autre situation, face à un tunnel en milieu naturel, le sujet passe d'un bout à l'autre en rampant, attiré par la lumière au bout. Ici il peut être dit que souvent le sujet ne peut faire que ce qu'on lui permet de faire ;
  - nous devons prendre en compte des considérations de l'environnement du sportif au moment de l'évaluation. Parfois, ces informations permettront d'analyser, de relativiser une évaluation ;
  - nous devons chercher à évaluer de la manière la plus ludique possible, sans contraintes majeures qui peuvent venir fausser le parcours et l'évaluation elle-même. L'évaluation peut influencer sur la motivation du sportif selon la manière dont elle est menée.
- ◆ (voir annexe 9 : fiche d'évaluation du sportif - annexe 10 : fiche de notation du sportif - annexe 7 : tableau d'évaluation des parcours en activités motrices)

Andrew BOTHEROYD  
Directeur technique national



### 4.1 La condition physique des personnes handicapées

La majorité des recherches le souligne, la condition physique des sujets handicapés est plus que médiocre. Plusieurs facteurs explicatifs sont avancés :

- elles sont rarement placées en situation où elles sont appelées à développer leur force, leur endurance et leurs habiletés motrices qui constituent les bases de la condition physique ;
- elles ont besoin d'être davantage stimulées pour devenir actives ;
- d'autres facteurs sociaux tels le manque d'interactions sociales jouent aussi un rôle sur le niveau de la condition physique et les faibles performances sur le plan moteur ;
- un ensemble de facteurs environnementaux semblent avoir une influence négative dans ce domaine :
  - être mis à l'écart par leurs pairs non handicapés,
  - être surprotégés par leurs parents,
  - être en contact avec des éducateurs, des institutions qui ne cherchent pas à satisfaire leurs besoins en activités physiques.

Une étude française (1994 -Chamoux/Brunet-) met en évidence un niveau de condition physique très inférieur à celui des adultes non handicapés.

Sont observés : des surcharges pondérales, des résultats globaux inférieurs en ce qui concerne, la force musculaire, l'endurance, la flexibilité, la force de préhension, les flexions et des performances en résistance cardio-vasculaire faible.

Pourtant d'autres recherches auxquelles ont pris part des adultes handicapés mentaux démontrent de nettes améliorations de la condition physique résultant de la participation à des programmes d'exercices physiques.

Une étude canadienne montre que deux programmes d'exercices physiques, l'un d'une durée de six mois, l'autre de quatre, auxquels ont pris part des travailleurs handicapés d'ateliers protégés du Québec, ont permis d'accroître nettement la condition physique des participants, particulièrement au plan de l'endurance cardio-vasculaire et musculaire.



### **4.1.1 Activité physique adaptée, qualité de vie et lien social :**

L'étude sur le thème "activité physique santé qualité de vie " (Bui-uân/Brunet) montre qu'il y a une relation étroite entre la pratique d'activités physiques et les indices de qualité de vie liés à la santé.

Le calcul de l'indice d'activité sportive (fréquence et durée dans le temps) des sujets handicapés montre que leur pratique est très faible, elle correspond à celle des pratiquants de la population témoin (personnes non handicapées) de la tranche d'âge de 60 à 74 ans alors que l'âge moyen des sujets handicapés est de 35 ans.

Liés à ce faible indice, les domaines constituant l'indice de qualité de vie (isolement social, tonus, mobilité physique, réactions émotionnelles, douleurs, sommeil) sont tous en défaveur des sujets handicapés. L'écart le plus important est celui se rapportant au sentiment d'isolement social qui apparaît statistiquement 3 ½ supérieur à celui de la population témoin.

Sentiment qui correspondrait chez les sujets handicapés, à un manque de réponses à des besoins fondamentaux, besoin d'être proche les uns des autres, besoin de communiquer, de contacts affectifs.

### **4.1.2 Activité physique adaptée aux personnes handicapées vieillissantes :**

Les progrès réalisés dans les différents domaines médicaux ont contribué au vieillissement sans précédent des personnes handicapées mentales.

D'autres travaux indiquent que ces habitudes de vie sont essentiellement caractérisées par ce que C. Simard nomme le "sédentarisme" qui joue un rôle considérable dans le processus de vieillissement de ces sujets.

Le sédentarisme et ses effets (isolement social, perte des capacités physiques et physiologique, perte d'autonomie, chronicité) soulignent le caractère institutionnalisé que prend la sédentarité comme constante d'un mode de vie (Jean-Noël Lethier). Il montre comment s'installe chez les personnes handicapées, mais aussi chez les personnes âgées (et a fortiori chez celles qui sont handicapées et âgées) un cercle vicieux dont les conséquences physiologiques et psychologiques sont dramatiques.



### **4.1.3 Activités physique adaptées aux personnes vivant avec des capacités très réduites :**

Deux études récentes (1999 -Garet/Brunet-), l'une française, l'autre québécoise s'appuyant sur les sollicitations physiologiques des activités institutionnelles (activités de la vie quotidienne, activités physiques adaptées, activités thérapeutiques) montrent :

- un niveau de sollicitation physique général très faible induisant un mode de vie très sédentaire,
- un niveau de sollicitation physique inférieure aux capacités physiologiques des sujets, ne leur permettant pas de développer leurs aptitudes aérobie (résistance à la fatigue, à l'effort),
- cette sédentarité conduit à la dépendance car les efforts pour accomplir les actes courants de la vie quotidienne deviennent de plus en plus exigeants à mesure que les capacités cardio-vasculaires se détériorent.

La "fatigabilité" de ces sujets, souvent évoquée dans le milieu médico-social apparaît davantage comme le résultat d'une vie institutionnelle trop sédentaire que comme une incapacité propre au sujet.

En définitive, le traitement social du handicap (où on observe des facteurs environnementaux qui ne prennent pas en compte cette dimension corporelle et qui proposent des modes de vie très sédentaires) est générateur de situations handicapantes.

## 4.2 Organisation des programmes en activités motrices

Les activités motrices peuvent contribuer à briser le cercle vicieux du sédentarisme et de ses effets si plusieurs conditions sont réunies :

- les objectifs généraux de vie active, de santé, de lien social et les activités physiques adaptées qui permettent leur réalisation doivent intégrer explicitement les projets institutionnels ;
- la mise en œuvre de ces activités, objectifs, formes et contenus ainsi que son enseignement ne souffre pas l'improvisation. Elle nécessite l'élaboration de programmes, une progression adaptée aux capacités et au niveau de développement des sujets, des procédures d'évaluation pertinentes, le choix de



## La condition physique *et la santé*

procédures didactiques et pédagogiques appropriées, des éducateurs compétents et formés si l'on veut susciter des apprentissages et des progrès significatifs.

Au cœur de cette problématique, l'influence déterminante lors des séances d'activités physiques adaptées, des variables de temps, de fréquence et d'intensité pour que celles-ci puissent entraîner des progrès quantifiables et durables.

### ⇒ **Organisation des programmes en activités motrices**

- être organisé à partir d'une évaluation rigoureuse ;
- en terme de fréquence, proposer des séances d'activités physiques **3 à 5 fois** par semaine ;
- l'intensité de certaines de ces séances doit se situer aux alentours de **60 à 70 %** de la fréquence cardiaque maximale pour prétendre à une amélioration des capacités cardio-vasculaires (adaptation à l'effort, amélioration de la santé, facteur de récupération).  
Dans cette optique de santé, le concept HEPA (conférence Health-Enhancing Physical Activity) indique par exemple que pour une charge de travail équivalente, 1 km à pied est tout aussi bénéfique que 1km de course. Il sera plus intéressant et plus réaliste dans le cadre des activités motrices de provoquer régulièrement plus de déplacement des sujets pour développer le temps d'activité même si celle-ci est modérée ;
- la durée des séances, compte tenu de ce qui précède, peut varier en fonction des objectifs assignés et de ses contenus entre **15 et 60** minutes.

Ces données, lorsqu'il s'agit de l'amélioration de la condition physique font actuellement l'objet d'un consensus général que les sujets soient handicapés ou non. Il s'agira maintenant de les adapter dans le temps et dans l'espace aux différents contextes institutionnels.

Elles sont évidemment incontournables dans la mise en œuvre et la préparation physique des sujets aux programmes d'activités motrices fédérales.

François BRUNET

Professeur agrégé d'éducation physique, chercheur à l'Université de Montpellier 1



### Conseils pratiques

Chaque pratiquant devra passer une visite médicale de non-contre-indication à la pratique d'activités physiques et sportives adaptées.

Il est conseillé :

- de connaître les capacités du sportif sur le plan cardio-vasculaire et sa fatigabilité.
- il est souhaitable que la pratique d'activités physiques soit régulière (en temps et en intensité)
- de veiller à une hygiène alimentaire
- de surveiller l'hydratation du sportif (avant, pendant et après l'effort)
- de veiller à une hygiène corporelle :
  - hygiène des pieds (pas d'ongle incarné, champignon, durillon..)
  - vêtements sportifs personnels, chaussures spécifiques personnelles
  - position correcte pour les personnes en fauteuil et/ou en coquille
- de ne pas réaliser des enrroulements de la colonne cervicale chez les personnes trisomiques 21 (une radio cervicale est fortement conseillée).

Toute pratique d'activités physiques implique une préparation spécifique afin de permettre au sportif d'être prêt à réaliser un effort.

Cette préparation doit solliciter les différentes parties du corps (articulations, segments, système cardio-pulmonaire) qui seront le plus souvent mis en jeu pendant les situations proposées.

Toute pratique physique demande des temps de récupération où les sujets pourront réaliser des mouvements respiratoires et un retour au calme (pour certains IMC ou hémiplésiques, ces temps faciliteront un relâchement des groupes musculaires trop sollicités).