

Guillaume Berthon et Jacques Méard

Faire jouer les élèves de l'enseignement spécialisé avec les règles

Résumé

Cet article présente une démarche d'enseignement en éducation physique auprès d'adolescents présentant des retards de développement et des troubles de la personnalité ou du comportement. Il s'agit de leur faire inventer un jeu inédit pour qu'ils l'enseignent à d'autres élèves lors d'une joute. Cette démarche, à l'intersection du social et de la didactique, a des effets positifs sur les jeunes mais elle implique un travail préalable de manipulation de règles et de démonstration de leur utilité.

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel präsentiert einen Lehransatz im Bereich des Sportunterrichts bei Jugendlichen mit Entwicklungsverzögerungen und Persönlichkeits- oder Verhaltensstörungen. Dabei geht es darum, dass die Jugendlichen ein neues Spiel erfinden, das sie ihren Schulkameradinnen und -kameraden während eines Wettkampfs beibringen sollen. Dieser Ansatz – an der Schnittstelle zwischen sozialer Arbeit und Didaktik – zeigt positive Auswirkungen auf die Jugendlichen, impliziert jedoch eine vorgängige Arbeit zum Thema der Handhabung von Regeln und deren Nützlichkeit.

Introduction

Le but de cet article est de rendre compte d'une expérience pédagogique dans l'enseignement spécialisé visant à aider des jeunes de 16 à 18 ans à appréhender les règles, à leur donner du sens puis à les leur faire manipuler (Thornberg, 2008a). Cette expérience s'est déroulée lors d'un cycle d'enseignement en éducation physique et sportive (EPHS), autrement dit dans une branche où le rapport aux règles des élèves est souvent paradoxal, à la fois vecteur de fairplay, d'entraide et possible source de comportements antisociaux (Weiss, Smith & Stuntz, 2008). Elle s'est déroulée à la Fondation de Verdeil (canton de Vaud) qui offre des contextes éducatifs adaptés à des enfants et adolescents présentant divers retards de développement et d'apprentissage, des troubles de la personnalité ou du comportement. Ce travail s'inscrit dans les visées de cette Fondation, c'est-à-dire accompagner les jeunes « de sorte qu'ils puissent se former, trouver une place dans notre société et se préparer à

une vie d'adulte, selon leurs aptitudes, leurs ressources et leurs intérêts ». Ces jeunes sont confrontés à l'échec et présentent de grandes difficultés à respecter les autres et à suivre les règles du travail scolaire.

Le cycle de travail présenté comporte dix séances. Il se décline en quatre phases et alterne des activités pratiques en salle de sport et des réflexions collectives dans le but de faire comprendre aux élèves l'utilité des règles dans les jeux sportifs et, au-delà, la fonction des règles sociales (Free, 2014; Méard et Bertone, 2009).

Phase 1 : Démontrer la dimension dynamique et relative des règles

L'objectif de cette première phase est de faire prendre conscience aux élèves que, sans règle commune, le jeu n'est pas possible. Elle sert de déclencheur à toute la démarche et semble indispensable avec des élèves en difficulté. Ce sont souvent des situations « caricaturales » qui provoquent un « déclic » chez les adolescents.

Pour illustrer nos propos, nous prenons l'exemple du « relais sur des bancs » (Fig. 1). Les élèves sont divisés en groupes de quatre ou cinq. Pour chaque groupe, deux cerceaux sont disposés de part et d'autre d'un banc et dans le cerceau de départ il y a 20 volants de badminton.

La consigne est la suivante : « C'est un relais : la 1^{re} équipe qui apporte tous les volants dans le cerceau de l'autre côté du banc a gagné. On ne peut prendre qu'un seul volant par voyage. J'ai le droit de partir lorsque mon équipier a terminé son parcours et qu'il me tape dans la main. »

Confrontés à cette situation, presque tous les élèves montent sur le banc pour aller déposer les volants, alors que cette règle n'a pas été énoncée. Parfois un élève plus distrait oublie de monter sur le banc. Les autres s'insurgent alors.

L'enseignant : « Pourquoi Thomas a triché ? Je n'ai pas vu ce qui s'est passé. »

Les élèves : « Il n'est pas monté sur le banc !!!!! »

L'enseignant : « Et alors ? »

Les élèves : « Bah il fallait monter sur le banc ! »

L'enseignant : « Je n'ai jamais dit de monter sur le banc, donc Thomas a respecté la consigne. »

Cette situation volontairement provocatrice entraîne l'hilarité mais provoque également chez les jeunes une réflexion relative aux consignes. Finalement, la plupart des élèves comprennent qu'il s'agit de « jouer avec les règles » et que l'enseignant cherche à les « piéger », ce dernier va prolonger la réflexion, par exemple par des variantes de ce jeu de relais dont voici une variante : « La 1^{re} équipe qui dépose tous les volants dans les cerceaux de l'autre côté du banc a gagné. Vous devez prendre un volant par personne. Vous devez passer en marchant obligatoirement sur le banc. »

Ici, il n'est pas précisé que les élèves doivent partir un par un. Les élèves peuvent donc partir tous ensemble (ce qui représente un avantage pour gagner). Cette situation, peut se jouer plusieurs fois en changeant à intervalles réguliers une règle et en laissant toujours des opportunités aux élèves, une possibilité de « tricher » pour réussir.

Les élèves sont alors motivés car ils recherchent les limites mais aussi les opportunités que laisse la consigne. Il est primordial de prévoir une discussion après chaque course, sur les consignes annoncées et les solutions trouvées, afin d'alimenter la réflexion. Il est aussi utile de compléter ce travail par l'explication de certaines règles sportives plus traditionnelles, par exemple, « pourquoi la règle des 3 secondes au bas-

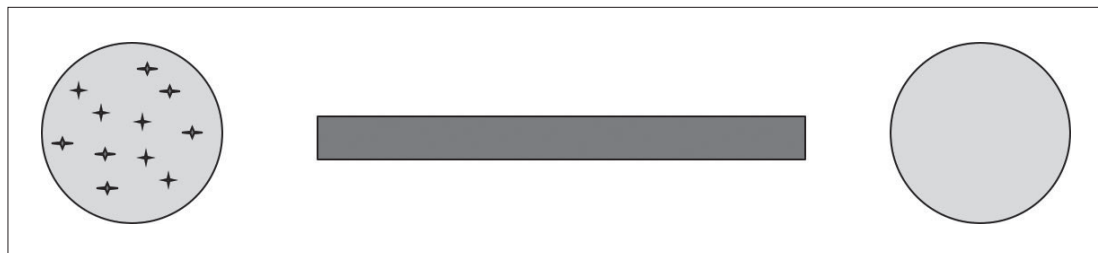


Figure 1 : Le relais sur les bancs

ketball » (ne pas rester plus de trois secondes dans le camp adverse pour éviter que certains joueurs stationnent sous le panier). Ces discussions autour des règles sportives sont appréciées par les élèves qui réalisent qu'un règlement qu'ils pensaient intangible « n'a pas toujours existé », « peut changer » et « sert à quelque chose ». Cette phase consiste donc à focaliser l'attention des élèves sur la règle, tout en démontrant par l'action sa dimension dynamique et donc sa relativité.

La règle quitte progressivement sa dimension « contrainte » pour endosser une « fonction ». Elle devient nécessaire.

Phase 2 : Interroger l'utilité des règles

La deuxième phase de la démarche est un moment décisif qui peut conduire à des modifications spectaculaires de comportements d'élèves. Elle va leur permettre d'expérimenter les effets des règles sur les jeux en les manipulant. Le travail poursuit une évolution peu prévisible du fait des initiatives possibles d'élèves. Mais il doit durer plusieurs semaines, pour que les élèves aient le temps de comprendre, réfléchir et assimiler le travail. Elle consiste en une succession de modifications des règles des jeux connus et d'observations des effets.

Pour illustrer cette deuxième phase, nous prenons l'exemple de « la balle assise ». Le règlement du jeu traditionnel de la balle assise est le suivant : le porteur de la balle doit essayer, sans se déplacer, de toucher un joueur du terrain adverse en lançant le ballon dans sa direction. S'il y parvient, le joueur touché s'assoit par terre et il devient momentanément hors jeu. Si le joueur visé réussit à bloquer le ballon sans le faire tomber, il reste debout et devient porteur de

balle. Si un joueur assis par terre réussit à attraper la balle, il est délivré et se remet debout. Mais de nombreuses règles peuvent évoluer : jouer avec un ou plusieurs ballons, interdire ou autoriser les déplacements du porteur de la balle, toucher uniquement les jambes, toucher avec un rebond avant, etc.

Ici, le fait que le règlement n'est pas figé permet aux élèves d'expérimenter les conséquences de chaque variante sur « l'intérêt du jeu » c'est-à-dire la possibilité pour tous de gagner ou non, la longueur du temps de jeu, l'incertitude du résultat, etc. Dans ce travail, les moments de jeu sont suivis de phases où l'enseignant et les élèves discutent des effets souhaitables ou non de telle ou telle règle. Dans leur esprit, la règle quitte progressivement sa dimension « contrainte » pour endosser une « fonction ». Elle devient nécessaire. Cette deuxième phase se prolonge par un travail identique dans des sports davantage institutionnalisés dans lesquels, en EPhS, le règlement doit être adapté au niveau des élèves mais aussi à des fins didactiques. Par exemple, le fait d'interdire le dribble en basketball est une contrainte souvent utilisée dans l'apprentissage, pour favoriser les échanges et inciter les attaquants non porteurs à se démarquer. Dans cette situation, nous discutons des conséquences de l'absence de dribble sur le jeu. Et donc des conséquences de cette nouvelle règle.

Le plus intéressant au cours de cette phase tient sans doute dans le fait que les règles introduites évoluent progressivement en fonction de considérations didactiques et pédagogiques. Ainsi, en football, le « problème à résoudre » pour que le jeu reste intéressant est lié aux différences de niveaux entre élèves : si l'un des élèves est trop performant et que l'enseignant pro-

pose de lui interdire momentanément de marquer, la situation conduit à des discussions âpres : « Quand Roger joue, il marque tous les buts, mais quand il n'a pas le droit de marquer son équipe perd. Comment faire ? » Dans ces cas, les élèves mettent en place une nouvelle règle pour essayer de réguler le rapport de force comme « ne marquer que du gauche » ou « ne pas marquer deux buts de suite ».

Il est utile de noter qu'ici le geste de l'enseignant consiste à imposer une règle qui produit une injustice ou un nouveau problème, pour pousser les élèves à participer à l'institutionnalisation d'un règlement. Ce processus est parfois initié par les élèves eux-mêmes. Ainsi, lors d'un tournoi de handball avec des élèves de l'enseignement spécialisé, un élève avait d'importantes difficultés motrices. En plein match, un adversaire a demandé de trouver une solution pour que ce jeune puisse jouer aussi. Après deux minutes de discussion, il a été décidé qu'on n'avait pas le droit de défendre sur lui, et que si le ballon lui échappait, on lui redonnait la balle. Dans cette situation, très spécifique au milieu du handicap, l'élève qui a interrompu le jeu – un élève auparavant réfractaire à toute autorité – a changé de comportement pour permettre à tous de jouer.

Phase 3 : Inventer un sport

Après les deux premières phases de la démarche, l'objectif est de faire inventer un jeu original aux élèves. C'est une façon d'évaluer leur degré de conscience et de maîtrise des règles. C'est par « essai-erreur » et débats que le sport est inventé petit à petit. Au bout de quatre ou cinq séances, les règles du jeu sont établies.

C'est en suivant cette démarche que le strikeball a été inventé en 2012 à Verdeil. Ce jeu nécessite deux équipes, un ballon de football américain et deux cônes. Les deux équipes sont opposées. Pour marquer, il faut lancer la balle et renverser un cône ; les passes s'effectuent en tapant au poing dans le ballon et aucun contact entre les joueurs n'est autorisé.

Les problèmes découverts au fil des parties ont été résolus au fur et à mesure. Par exemple tous les joueurs se retrouvaient en défense autour de leur cône, certains joueurs monopolisaient la balle, le porteur de balle pouvait la garder sans la perdre. Les élèves proposèrent alors de créer une zone (le rond du lancer franc sur un terrain de basket) et de multiplier les cibles. Après essais et négociations, le strikeball s'est donc joué dans sa forme finale avec quatre cônes par équipe (fig. 2).

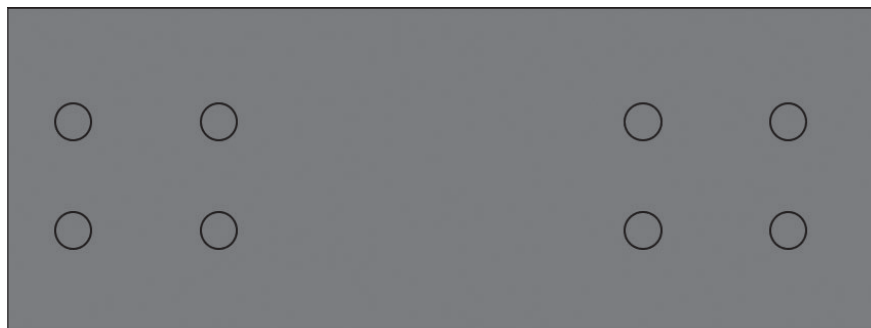


Figure 2 : Le terrain de strikeball définitif

Durant cette phase, il faut ne pas trop orienter les élèves et les laisser se tromper. L'idée la plus incongrue au départ peut devenir une règle fondamentale du jeu. Par exemple dans le *strikeball*, afin de limiter les déplacements, la classe avait essayé de limiter le temps et les pas; un élève a proposé que le porteur puisse garder la balle cinq secondes dont trois où il pouvait se déplacer et deux secondes pour faire une passe. Cette règle, apparemment compliquée à mettre en place, est en fait devenue une règle très fonctionnelle.

Là encore, on constate une porosité entre des considérations relatives à des règles sociales (le respect des règles du *strikeball*) et didactiques (le problème moteur de l'élève porteur de balle en sport collectif). Cette règle permet de rendre le jeu intéressant tout en introduisant à une variable didactique dans l'apprentissage en sports collectifs.

Phase 4:

Enseigner ce sport à d'autres

Cette dernière phase consiste à présenter le sport qui a été inventé au sein de l'établissement, à d'autres structures, et même à des écoles ordinaires. Durant cette phase, les élèves volontaires doivent rendre lisible leur règlement de jeu, afin que d'autres puissent y jouer. Le travail à ce stade requiert des compétences à communiquer, à s'exprimer de façon claire devant des inconnus.

L'intérêt de cette phase est que les élèves habituellement dévalorisés sont ici mis en avant, et présentent avec fierté « leur sport ». Ils réalisent des démonstrations. Ils passent d'un statut d'élève à un statut « d'apprenant ». Cet aspect est positif, surtout pour des élèves ayant reçu régulièrement une image négative de la part du système éducatif. Le fait aussi de revenir d'une

structure spécialisée dans un établissement ordinaire avec un statut positif est un moment fort pour les élèves.

Effets de la démarche sur les élèves

On le sait, la prise en charge d'élèves difficiles ou en situation de handicap implique une multiplicité de voies dont aucune n'est en soi suffisante. Néanmoins, nous voulons ici témoigner de plusieurs effets constatés lorsque les élèves ont vécu ce type de travail.

D'abord ils sont placés en position d'un agir autodéterminé et d'« empowerment »; ils doivent réfléchir aux règles qui les intéressent. Susciter cette réflexion permet à la plupart de modifier la vision qu'ils ont des règles qui passent de « contraintes imposées par l'autorité (l'adulte) » à « conditions pour jouer » et ensuite à « moyens de vivre ensemble » (Méard & Bertone, 1998; Thornberg, 2008b). Ce travail de construction de règles temporaires et utiles émerge sans discours moral, sans explication frontale, sans recours non plus à des modes de sanctions qui ont souvent peu d'effets (Al Qatani, 2016; Free, 2014). Ce changement est d'autant plus marquant pour les élèves, qu'ils peuvent expérimenter durant plusieurs mois les effets et l'importance des règles.

Ensuite cette démarche, plus spécifiquement le travail d'invention d'un jeu, permet aussi de travailler sur des notions indispensables à la vie en société, comme le respect et l'écoute des autres (De Terssac, 2012). Les enseignants de la Fondation Verdeil témoignent qu'après cette démarche, les élèves en classe s'écoutent davantage les uns les autres et font souvent des parallèles avec cette phase de construction; ils questionnent les consignes. Ils semblent cheminer sur la question du sens du travail qu'on leur demande.

Difficultés de la démarche

Pour engager tous les élèves dans une démarche réflexive sur des sujets qui sont souvent l'objet de conflit et dans un contexte qui n'est pas habituellement celui du débat, ce type de démarche implique de nouveaux gestes professionnels pour l'enseignant. Il s'agit de proposer des « situations problèmes », arbitrer tout en s'adaptant aux réponses des élèves, les réorienter sans leur mâcher le travail, bref s'adapter en permanence, surtout lors de la phase constructive. Par ailleurs, du fait de l'impossibilité de tout prévoir, l'enseignant doit accepter de se tromper, d'être mis en défaut face aux élèves. Cette posture rompt avec les rapports verticaux habituels et le déroulement d'un enseignement planifié (Saujat, 2007).

Du côté des élèves de cet établissement spécialisé, ce travail pose des problèmes insurmontables à certains. Dans les premières phases, les changements de règles permanents en déroutent plusieurs. Ceux qui sont atteints de troubles autistiques sont déstabilisés par le fait que l'enseignant n'agit pas selon un plan repérable, ce qui provoque parfois une trop forte angoisse. La phase 3 « inventer un sport » peut devenir un travail pénible pour certains d'entre eux. Il est donc nécessaire de consacrer un certain temps de travail en commun avant d'entamer cette phase afin que les adolescents aient confiance en l'enseignant et acceptent de l'accompagner dans « l'inconnu ».

Conclusion

Ce travail peut entraîner une perte de temps, car les élèves sont souvent en discussion, donc moins dans le mouvement, ce qui détourne des finalités premières de l'EPHs. Mais l'introduction de nouvelles règles de jeux modifie l'environnement didactique et pousse l'adolescent à des adap-

tations motrices. De plus, certaines règles sont clairement à l'intersection du social et de la didactique (p.ex., les règlements personnalisés pour les élèves en difficulté ou les contraintes surajoutées en phase 2, comme l'interdiction de dribbler). On ne peut donc distinguer trop nettement ce qui est de l'ordre des compétences sociales de ce qui est de l'ordre des compétences spécifiques de la branche.

Ce type de démarche implique de nouveaux gestes professionnels pour l'enseignant.

Enfin, se pose la question selon nous de la « didactisation » des compétences sociales. La démarche présentée ici prétend prendre en compte des niveaux, proposer une progressivité. Sans cette réflexion de type didactique, les apprentissages sociaux sont le plus souvent envisagés de façon naïve, brutale, perçues en termes de « tout ou rien ». Pour cette raison, ils échouent souvent.

À la Fondation Verdeil, ce travail est relayé, complété par les enseignants spécialisés, les maîtres socio-professionnels et tous les acteurs dans le sens d'une reconnaissance des autres par nos jeunes, mais aussi et surtout vers la compréhension des règles de la vie sociale, tous ces comportements indispensables à la réussite d'une formation et à l'intégration de nos jeunes.

Références

Al Qahtani, N.-S. (2016). The Undesirable Behaviors of Students in Academic Classrooms, and the Discipline Strategies Used by Faculty Members to Control Such Behaviors from the Perspective of the College of Education Students in King Saud University. *International Education Studies*, 9(3), 197-211.

De Terssac, G. (2012). La théorie de la régulation sociale: repères. *Revue interventions économiques*, 45, Récupéré de <http://interventionseconomiques.revues.org/1476>

Free, J.-L. (2014). The Importance of Rule Fairness: The Influence of School Bonds on At-Risk Students in an Alternative School. *Educational Studies*, 40(2), 144-163.

Méard, J., & Bertone, S. (1998). *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*. Paris: PUF.

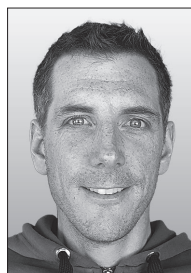
Méard, J., & Bertone, S. (2009). Analyse des transactions professeurs-élèves en éducation physique: étude de cas. *STAPS*, 83, 87-99.

Saujat, F. (2007). Enseigner: un travail. In V. Dupriez et G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (pp. 179-188). Paris: PUF.

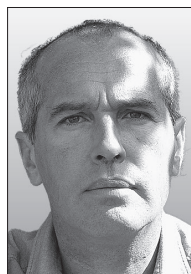
Thornberg, R. (2008a). School Children's Reasoning about School Rules. *Research Papers in Education*, 23(1), 37-52.

Thornberg, R. (2008b). Values Education as the Daily Fostering of School Rules. *Research in Education*, 80(1), 52-62.

Weiss, M. R., Smith, A. L., & Stuntz, C. P. (2008). Moral development in sport and physical activity. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 187-210). Champaign (Ill.): Human Kinetics.



Berthon Guillaume
Maître de sport en activités
physiques adaptées
CF TEM Nord
Rue des prés du lac 32b
1400 Yverdon les Bains
guillaume.berthon@verdeil.ch



Méard Jacques
Professeur HEP
HEP Vaud
Av. de Cour 33
1014 Lausanne
jacques.meard@hepl.ch