

LES RESSOURCES DES ÉLÈVES: UN SUJET D'INTERROGATION CAPITAL POUR LE PROFESSEUR

Patrick Beunard

IA-IPR

Apprendre, c'est construire de nouveaux savoirs, savoir-faire, savoir être en prenant appui sur ce que l'on est et sait déjà. L'apprentissage s'effectue donc à partir du « déjà là ».

Ce « déjà là » est nécessairement la résultante, la combinaison d'un inné et d'un acquis élaboré tout au long d'une histoire singulière, personnelle, au cours de laquelle chaque individu a pu interagir avec d'autres au sein d'un environnement, d'un milieu familial et social, d'une culture. De cette combinaison naît l'extrême diversité des personnes.

Le « déjà là » constitue les ressources que chaque élève va solliciter et mobiliser pour continuer à apprendre et en créer de nouvelles, grâce à des apports externes, des relations nouvelles, des expériences différentes, originales, variées. Les ressources sont, en conséquence, les moyens, les potentialités dont chacun dispose pour penser, ressentir des émotions, mémoriser, agir, établir des relations, communiquer, créer, inventer, apprendre, etc.

Pour aider l'élève à apprendre, donc pour enseigner utilement, le professeur ne pourra faire l'économie de l'investigation, du repérage et de la reconnaissance des ressources que l'élève met en œuvre dans ces opérations.

L'ambition de ce numéro de la revue est de susciter chez les enseignants une saine curiosité qui les amènera à chercher à comprendre les processus et procédures mis en jeu par leurs élèves dans l'apprentissage, grâce à une analyse plus fine, plus

ciblée, mieux argumentée et référée. Cette démarche doit permettre de poser des diagnostics le plus objectivement possible et de proposer des réponses différenciées, voire individualisées, en fonction de la nature des réussites avérées ou des difficultés rencontrées.



Une problématique transversale

Tous les élèves n'apprennent pas de la même façon. Chacun dispose d'un patrimoine personnel de ressources qu'il convoque à sa manière. On parlera de profil d'apprentissage pour traduire ces particularités.

Si le problème n'est pas nouveau, c'est sa prise en compte qui, elle, est relativement récente dans l'Éducation nationale française. Les années 80 ont vu cette préoccupation poindre dans les réflexions et les écrits pédagogiques, la loi

d'orientation de juillet 1989 l'a consacrée comme une orientation essentielle.

L'Éducation physique et sportive, discipline d'enseignement, n'a pas été la dernière à se préoccuper de cette question, mais lorsqu'on l'observe au quotidien, on mesure le chemin qu'il reste à parcourir pour installer une méthodologie didactique plus assurée et mieux structurée, systématisée et objectivée. Toutes les disciplines concourant à l'enseignement scolaire, tant à l'école primaire qu'au collège ou au lycée, sont désormais soumises à cette impérieuse nécessité. Depuis le début des années 90, l'Éducation nationale a institué, dans ses textes de référence, des évaluations qui jalonnent le parcours scolaire de chaque jeune comme écolier puis collégien et lycéen (même si l'évaluation des élèves de seconde a été suspendue dernièrement). Les derniers livrets d'évaluation (français et mathématiques) édités pour la rentrée 2002-2003 et s'adressant aux niveaux CE2, 6^e et 5^e convergent pour définir ces évaluations: « il s'agit bien de repérer les acquis, les réussites, les lacunes et les difficultés éventuelles de chaque élève, considéré individuellement. [...] L'évaluation doit conduire à des réponses différenciées et, si nécessaire, individualisées en fonction de la nature des difficultés des élèves ».

C'est bien de cela dont il s'agit: « pour enseigner les mathématiques à Paul, il faut bien connaître les mathématiques, mais il faut aussi bien connaître Paul », nous dit Philippe Meirieu. Pour enseigner l'EPS aux élèves, il en est de même: il faut, à l'évidence, bien connaître le « matériau » qui constitue le corps de notre discipline (les APSA), mais il faut aussi bien connaître les élèves qui vont devoir s'approprier ce matériau et s'en servir pour apprendre et faire.

Une autre préoccupation nous anime dans cette démarche: connaître les élèves est un point important, mais encore faut-il exploiter cette connaissance. L'expérience des disciplines telles que le français et les mathématiques en matière d'évaluation initiale au collège est d'un grand secours pour nous aider à progresser dans

cette perspective. On sait, par l'analyse des pratiques dans ce domaine, qu'il ne suffit pas de compiler des résultats à des tests et d'en tirer des scores individuels (approche quantitative). Il importe aussi de questionner ces résultats afin de passer du quantitatif au qualitatif et d'aboutir à une formulation d'hypothèses permettant de conforter les acquis ou de remédier aux difficultés. En quelque sorte, il faut passer du constat au diagnostic, puis du diagnostic aux propositions didactiques.



Les particularités dé l'EPS

Mener cette investigation sur des « objets stables » (des questionnaires, des réponses codées), avec un temps de recul, une distanciation (l'analyse des résultats se fait après coup) et la possibilité de combiner les réponses aux différents items s'avère déjà difficile. Procéder, avec cette même intention, sur un « objet éphémère » (l'image que l'on se fait de la réalisation motrice d'un élève), relève d'une mission quasi impossible si l'on ne se dote pas de « l'outillage » indispensable pour donner un sens à ce que l'on observe, tenter de comprendre les raisons qui conduisent l'élève à produire telle réponse dans telle situation et enfin avancer des propositions didactiques adaptées à l'interprétation que l'on a pu donner à la conduite observée.

Comprendre les raisons, c'est tendre vers une reconnaissance des ressources que l'élève mobilise pour réaliser une opération complexe dans un contexte déterminé. Les ressources en jeu n'ont jamais d'existence isolée mais se mobilisent toujours de façon combinée, parfois en synergie, parfois en télescopage, selon des niveaux de mise en œuvre variables en fonction des individus, de leur expertise. Ce qui semble évident, à l'expérience, c'est que chacun présente, dans les différentes situations, des dominantes, des invariants, dans sa manière de mobiliser les ressources disponibles. Mais il existe également des spécificités, des particularités qui peuvent être liées à la nouveauté ou au caractère propre et spécifique de l'activité pratiquée ou de la situation vécue.

Nous avons donc comme intention, en plus de susciter la curiosité du lecteur, au travers d'approches formelles et d'illustrations pratiques, de faire des propositions d'analyses didactiques dont chaque enseignant d'EPS a besoin pour fonder méthodologiquement son enseignement et dépasser la pratique d'une remédiation « à l'aveugle ».

Manquer une réception en volley-ball est un fait objectivable qui se concrétise souvent dans les outils d'évaluation des enseignants par un signe négatif en terme de résultat. L'observation est valide sur le plan du constat mais insuffisante pour faire évoluer l'élève vers une plus grande réussite; il faut tenter d'en cerner les causes. Est-ce dû à une mauvaise vision (de la trajectoire du ballon, de sa vitesse...) à un défaut d'attention, à la peur de se faire mal au moment du contact avec la balle, à une prise d'information trop tardive, à un déclenchement trop lent de l'action, à une coordination motrice incertaine, à une mauvaise technique, à une absence de communication avec le partenaire? Les raisons possibles de l'échec sont multiples et il serait illusoire de penser que la seule répétition de l'acte viendra à bout de cette difficulté: à chaque cas doit correspondre une proposition variante qui tienne compte de l'hypothèse faite par l'enseignant pour expliquer cette erreur (variable didactique).

Dès lors qu'on aura perçu chez un élève une de ces constantes dans deux ou trois APSA (par exemple : le déclenchement tardif de l'action), il sera impératif pour l'enseignant d'intégrer cette dimension à ses propositions de diversification ou de différenciation didactique pour essayer de contrecarrer cette tendance qui doit pouvoir, dans une certaine mesure, évoluer. D'où l'aspect capital d'un suivi des élèves calé, d'une part, sur des références qualitatives qui vont bien au-delà des résultats obtenus dans telle ou telle APSA et, d'autre part, sur la croyance indéfectible en l'éducabilité de tout individu.

Une systématisation de ces référents ou analyseurs didactiques est-elle possible ?

Tout comme il existe une classification périodique des éléments chimiques (Mendeleïev), il doit bien être envisageable, en toute modestie et sans prétention excessive, d'établir des classes de ressources, des catégories d'analyseurs didactiques auxquelles les enseignants pourraient se référer pour étayer leurs observations, leurs investigations, et affecter, en posant des hypothèses et en réalisant des inférences, une cause à un effet, de façon individualisée.

La motricité de l'élève en EPS est conditionnée par une combinaison de facteurs qui relèvent

- d'aspects motivationnels: l'action déclenchée peut être une simple réponse à un stimulus instantané, immédiat, ou peut correspondre à un motif, une motivation ancrés de longue date. Elle posséderait, dans ce second cas, un sens plus clair pour la personne qui agit;
- de la mobilisation de capacités cognitives: c'est-à-dire de la manière d'être présent physiquement et mentalement, avec de l'attention, de la concentration, de la détermination. Avec également une activité de mémorisation, de l'anticipation, des prises de décision et une capacité de mise en relation des éléments et des événements à partir des perceptions;

- d'aptitudes physiques influant sur la mise en œuvre:

- . des facteurs énergétiques (vitesse, adresse, détente, endurance, force, etc.),
- . des possibilités de déclenchement de l'action (réflexe, chronaxie), de repérage dans l'espace, le temps, le groupe,
- . d'une maîtrise de la dissociation, une bonne coordination, une latéralisation assurée, un sens de l'équilibre, une capacité d'ordonnement, de planification et d'orientation des actions,
- . d'une aptitude à l'établissement de synergies, l'enchaînement, la précision dans la régulation de l'action,
- . d'un pouvoir acquis de relâchement sélectif des parties du corps, de souplesse, d'ajustement postural, d'adoption d'attitudes et de postures,
- . d'une certaine possibilité de contrôle des effets de l'émotion sur les conduites motrices.

Cette liste ne vise pas l'exhaustivité et ne constitue pas, pour autant, un inventaire à la Prévert. Par ailleurs, tous ces facteurs sont toujours plus ou moins co-présents, à des degrés divers, selon les individus. Il semble, en conséquence, déterminant que ces analyseurs didactiques, ces connaissances, organisées en référentiel, fassent partie des répertoires scientifiques et didactiques de chaque enseignant d'EPS. L'aptitude à observer, discriminer et déterminer l'aspect le plus important et le plus prégnant dans la conduite observée, pour faire les hypothèses les mieux adaptées

aux circonstances en matière de proposition de remédiation, en constitueront les compétences professionnelles essentielles.

Conclusion

Que les enseignants d'EPS se dotent de ces savoirs et pouvoirs d'agir didactiques et pédagogiques pour améliorer l'efficacité de leur enseignement et, en corollaire, la qualité et la quantité des apprentissages de leurs élèves ne semble pas contestable. Qu'ils exploitent tous ces paramètres à tout moment, avec tous leurs élèves et quelle que soit l'APSA support, non seulement relève d'une utopie par essence inaccessible, mais paraît inapproprié.

Il importe donc d'opérer des tris, de faire des choix, car la prise en compte simultanée de tous ces facteurs serait par trop complexe et inopérante. Les enseignants devront, en conséquence, calibrer leurs choix en fonction:

- d'une part, des particularités et caractéristiques de leurs élèves sur les plans de la maturation, du développement, de leurs apprentissages antérieurs, de leur expertise dans l'activité;
- et, d'autre part, des orientations retenues par les programmes de la discipline pour le niveau de classe concerné et des indications prioritaires fournies par ces mêmes programmes.

Observer, repérer, comprendre pour agir, c'est dans ce triptyque que réside l'essence d'un enseignement pertinent, adapté, différencié.



LES RESSOURCES, OBJETS D'ANALYSE

De l'observation du comportement à l'identification des ressources des élèves : proposition d'outils pour la formation

Bruno Girard, Guy Pasquier, Jean-Paul Ardin

En 1996, le rapport du jury du CAPEPS rappelait que « le candidat devra être capable de concevoir l'APS comme un système de contraintes dont la spécificité impose la mobilisation de certaines ressources ». Cette attente du jury ne va pas sans poser de problèmes aux étudiants, car ils sont plutôt habitués à se situer dans une logique de conformité à un modèle et, dans une telle optique, l'apprentissage consiste à réduire les écarts qui existent entre les réalisations des élèves et ce modèle. Pourtant, comme le rappelle le texte sur « La mission du professeur » (1997), le professeur a le souci de prendre en compte les caractéristiques de son établissement et des publics d'élèves qu'il accueille, ses structures, ses ressources et ses contraintes, ses règles de fonctionnement. Dès lors, afin de préparer les étudiants au concours et d'envisager une formation professionnelle tenant compte de ces orientations, nous nous proposons de les aider à construire des outils d'observation.

Le comportement, manifestation visible de l'activité, est au centre des différentes théories qui expliquent l'apprentissage et les modalités de l'adaptation à une situation. Le comportement des élèves dans la réalisation d'une tâche motrice fournit des informations sur leur activité, leur niveau d'adaptation. L'observation des comportements d'adaptation face à une situation permet d'émettre des hypothèses sur les ressources mobilisées. À partir de là, il devient possible de définir des pistes de travail facilitant

les apprentissages, en agissant sur les conditions qui vont les favoriser. Le professeur peut intervenir sur la structure de la tâche pour simplifier ou complexifier le dispositif. Il peut également modifier les consignes et critères qui orientent le travail de l'élève. Il convient d'être conscient des incidences de ces aménagements sur l'adaptation, donc l'apprentissage des élèves. Lors de ses stages pédagogiques, l'étudiant va devoir construire des outils d'observation des élèves.

Définition

Dans le langage courant, le concept de ressource renvoie à tout ce que l'on emploie pour faire face à une situation difficile. Les extensions de cette acception précisent la nature des moyens mis en œuvre. Utilisé au pluriel, le mot fait référence aux différents moyens d'action liés à une situation, un comportement, une activité et aussi aux capacités inhérentes à une personne. Dans le champ de l'activité motrice, Boda et Recopé ont défini en 1991

Les ressources comme « l'ensemble des connaissances déclaratives et procédurales, des capacités fonctionnelles et structurales, des aptitudes relatives aux différentes composantes de la conduite, qui constituent le répertoire caractérisant les pouvoirs d'un sujet ». Cet ensemble est hétérogène et la difficulté va être de trouver une classification qui soit à la fois simple, exhaustive et fonctionnelle, ceci dans le but d'aider l'étudiant à organiser son action.

Une classification

Les ressources peuvent être organisées en quatre groupes :

Les ressources organiques et fonctionnelles :

- l'aspect énergétique;
- l'aspect mécanique;
- la coordination motrice.

Les ressources cognitives :

- Les connaissances procédurales et méthodologiques;
- les savoirs, les connaissances culturelles des APSA;
- les représentations;
- les savoirs et connaissances relatives aux *habitus* de santé, de sécurité...

Les ressources informationnelles :

- perceptions;
- traitement et prise de décision.

Les ressources psycho-affectives :

- communication;
- relation;
- maîtrise des émotions.

Comment aider les étudiants ?

Il s'agit d'aider les étudiants à organiser leur observation et à construire la démarche qui leur permette d'émettre des hypothèses sur les ressources mises en jeu. Pour cela, le travail à partir de vidéos, lors des séances de formation, montre l'activité d'élèves confrontés à des tâches motrices dans des APSA appartenant à des groupements différents (activité de performance, de combat, de raquettes, d'opposition-coopération).

L'observation porte sur l'activité d'un élève lors de la réalisation de tâches motrices. L'analyse des conduites aide le professeur à observer sur le niveau



d'organisation des ressources. Des tâches de complexité croissante sont observées.

Le travail est défini en six temps :

- Description de la tâche: identification du but (ce qu'il faut faire) et des consignes (ce qui organise l'action).
- Analyse de la structure de la tâche: mise en évidence des différents paramètres qui permettent de décrire les obstacles et les aides à la réalisation.
- Description structurée du comportement de l'élève et définition de la conduite de l'élève (intention + action).
- Analyse des ressources de l'élève à partir d'un cadre d'analyse fixé.
- Proposition d'une évolution de la structure de la tâche, dans le but de mettre l'accent sur les ressources que l'on choisit de solliciter.
- Extraction des grandes catégories d'indicateurs de la motricité en fonction des ressources considérées.

Ce travail débouche sur la mise en évidence de tout ce qui peut favoriser l'apprentissage: la construction de contenus d'enseignement mais aussi les aménagements qui permettent de rendre la tâche accessible au niveau d'organisation des ressources des élèves. Ce travail est prolongé par une réflexion sur les programmes, l'étudiant devant connaître ce que disent les programmes de l'activité. Il est également complété par une recherche bibliographique pour étayer l'argumentation des propositions.

Un exemple d'analyse

Nous avons choisi de montrer la réalisation d'un ATR avec parade. Les étudiants visionnent la séquence trois fois (dont une au ralenti).

Définition de la tâche: buts et conditions de réalisation

- Réaliser un appui tendu renversé (ATR) avec parade:
- à partir de la position debout;
- tenir en équilibre;
- revenir à la position initiale.

Analyse

de la structure de la tâche

- Espace: les appuis pieds et mains sont au même niveau; pas de marque au sol; départ debout; position des aides.
- Temps: pas de contrainte, mais nécessité de créer un rythme; pas de répétitions imposées.
- Matériel: la surface est plane, et souple.
- Consignes: appuis sur les bras seuls, impulsion un pied, le départ de l'action est libre. Rien n'est indiqué sur la place, la compétence de l'aide (de la manipulation à la parade).

des opérations motrices

- Le passage du déséquilibre à l'équilibre: les actions conditionnent le sens, le dosage de l'effort, les dissociations segmentaires et ont pour objectif de favoriser la poussée.
- La mobilisation des articulations cervicales (« une flexion de la tête », qui est très difficile pour l'élève).
- Un blocage articulaire à différents niveaux: coudes/épaules/colonne vertébrale/articulations coxo-fémorales/genoux/chevilles.
- L'organisation de la résistance à la pesanteur pour éviter l'écrasement.

Ce qu'il faut faire pour réussir

Pour réaliser cette tâche, les élèves doivent s'approprier les règles suivantes:



- Poser les mains en respectant une ouverture optimale de l'angle bras-tronc.
- Positionner la tête dans l'axe du tronc.
- Placer les mains à plat (doigts en extension et orientés vers l'avant); se mettre en blocage articulaire avec un écartement des appuis respectant la largeur des épaules (base de sustentation).
- Propulser le bassin à la verticale des mains en poussant sur la jambe d'appui et en lançant simultanément la jambe libre tendue (principe des leviers).
- Tendrer la jambe d'appui pour la ramener au niveau de la jambe libre.
- Contribuer à l'alignement segmentaire en se grandissant et en tonifiant les chaînes musculaires antagonistes (jusqu'au blocage articulaire) et en positionnant la tête en semi-extension (blocage du dos).
- Revenir à la position de départ en fente avant en inversant les actions.

Les ressources sollicitées

Ressources énergétiques

- La force qui intervient à deux niveaux: une action dynamique lors de la poussée et la tenue d'une contraction isométrique pour maintenir l'ATR.
- La vitesse: pour l'exécution et la

coordination des actions de pose des mains, de poussée des jambes et de placement de la tête.

Ressources informationnelles

- De nature extéroceptive
 - . visuelle: la position du regard pendant la phase de la montée et de maintien de l'ATR (cette prise d'information conditionne la position de la tête);
 - . tactile: la surface de contact des mains, la surface de contact du pied de la jambe d'appui (du pied à plat à l'appui sur l'avant-pied).
- Proprioceptives
 - . kinesthésiques: des informations sur les positions des segments durant les différentes phases de la montée et du maintien de l'équilibre;
 - . l'oreille interne renseigne sur la position de la tête pendant les différentes phases.

Cette sollicitation des ressources informationnelles constitue un enjeu fort de la gymnastique: la construction de repères proprioceptifs au détriment de repères extéroceptifs.

Ressources psycho-affectives

- Pour maîtriser ses émotions dans divers registres, il s'agit de:
- vaincre l'appréhension de l'espace arrière;

- accepter la perte des repères et la perte du contrôle;
- avoir confiance dans la parade;
- accepter le regard d'autrui.

Ressources cognitives

- Diverses catégories de connaissances sont nécessaires:
- les règles relatives à la chronologie des actions;
 - la connaissance du résultat (quand est-on à l'équilibre?);
 - les règles relatives à l'utilisation d'une parade;
 - l'élève doit avoir une représentation de l'image du mouvement à faire;
 - l'élève doit avoir l'intention de rechercher la perte de ses repères de terrien et le désir de se confronter à une situation vertigineuse.

Description du comportement et proposition d'une évolution du dispositif

Il s'agit de s'interroger sur ce qui structure l'activité de l'élève. Ses actions sont organisées par un refus de la perte des repères de terrien, ce qui est vérifiable dans la position de la tête, la flexion des jambes, l'avancée des mains, l'appréhension du déséquilibre (attitude ramassée, protectrice).

Exemple d'analyse du comportement d'un élève

Description du comportement	Ce qui organise l'activité	Évolution du dispositif
L'angle bras-tronc est fermé.	Les ressources psycho-affectives sont mobilisées: - Le refus d'une prise de risque. - La crainte de la perte de repères.	Consigne: garder l'alignement bras-tronc le plus longtemps possible. Aménagement: placer des marques sur le sol pour les pieds et les mains.
La tête est en extension.		Consignes: - Fixer le regard en AR de la ligne des mains. - Rentrer la tête pendant la phase de poussée.
Le bassin est à 45 degrés par rapport à la verticale. La jambe libre est fléchie, la jambe d'appui n'est jamais en extension.	Sur le plan mécanique, recherche d'une action économique: les leviers sont plus courts. Coordination: un acte réflexe, synchronisés?	Conditions d'apprentissage: mettre en place des situations aménagées, faire varier les contraintes (espace, temps, énergie, etc.)
Les jambes restent fléchies. Perte d'équilibre.		
La phase de grandissement est absente.	La parade est l'obstacle majeur.	

Ce travail, effectué lors de journées de formation, avait pour objectif de sensibiliser les étudiants à une démarche clinique qui s'appuie sur l'observation et l'analyse du comportement des élèves. Il ne peut être dissocié d'un approfondissement:

- des connaissances sur les APSA pour mettre en évidence les paramètres qui ont une incidence sur l'activité de l'élève;

- de la réflexion sur l'élève, sur ce qui organise sa motricité et lui permet de produire des réponses adaptées dans des contextes divers.

Lors du stage, l'étudiant se confronte à cette démarche. Il doit construire des outils d'analyse et de compréhension de l'interaction de l'élève et la tâche. Il doit prendre en compte la structure de la tâche: (espace, temps, énergie) et les paramètres incontournables sur la

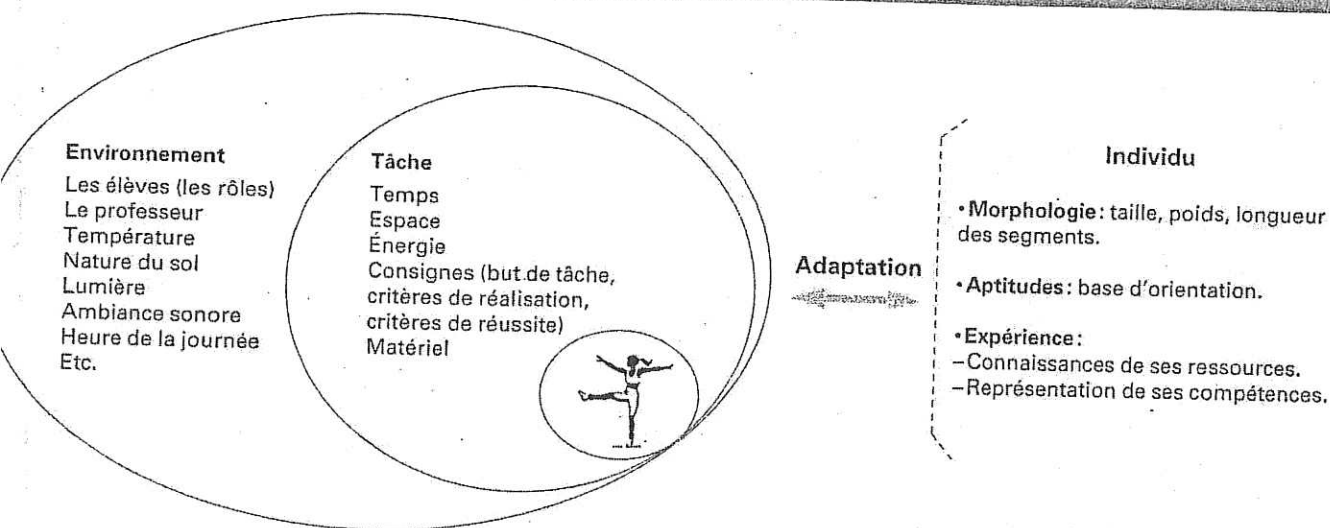
motricité. D'une manière générale, la position de la tête, les surfaces d'appuis et la position du centre des forces, les alignements segmentaires peuvent constituer des indicateurs de l'organisation corporelle de l'élève. Dans des contextes de confrontation aux autres et à l'environnement, la position dans l'espace de jeu, les relations avec les autres, la direction des actions sont des exemples de critères.

La deuxième partie du travail consiste, pour l'étudiant, à émettre des hypothèses sur les ressources sollicitées dans les dispositifs d'apprentissage. Il va effectuer des choix qui porteront, soit sur les contenus (critères de réalisation), soit sur les paramètres de la tâche (formes de groupements, nombre de répétitions, aménagement matériel, etc.). Le schéma général de la démarche est résumé dans le schéma ci-dessous.

Conclusion

Au-delà de l'intérêt, à court terme, de préparation au concours et de l'intérêt, à plus long terme, de professionnalisation, ce dispositif présente un autre avantage, celui de focaliser l'attention de l'étudiant sur ce que mobilise l'élève dans l'action, c'est-à-dire sur la prise en compte de ses ressources. Ce que l'élève sait déjà, ce qui est déjà là, sert de point de départ pour construire ce qui va lui donner les moyens de dépasser les acquisitions actuelles. Il ne s'agit pas de compenser des manques par comparaison à un modèle extérieur à l'élève. Cette approche pédagogique part, au contraire, d'une volonté de valoriser systématiquement les réussites, mêmes partielles, des élèves.

Connaissance du système par le professeur pour réguler son intervention



Une réponse adaptée par la mobilisation de ressources

Les ressources organiques et foncières

Bio-énergétiques

- Vitesse: détente, puissance.
- Endurance: musculaire.
- Endurance: cardio-respiratoire.
- Résistance: force.

Bio-mécaniques

- Degré de liberté articulaire, souplesse.
- Ordre des actions: coordination.
- Leviers (rapports des segments).

Les ressources cognitives

Informationnelles

- Perceptives
Extéroceptive: visuelle, auditive.
Intéroceptive: kinesthésique.
Proprioceptive: cognitives.
- Connaissances/compétences
Représentations.
Choix et décision.

Sémiotrices

L'intention, la signification que l'élève donne à son action.

Les ressources psycho-affectives

Affectives

- Relations.
- Communication.
- Prise de risque.