



HAL
open science

L'inclusion des élèves autistes en éducation physique et sportive

Florian Tavernier, Kévin Sourisseau

► **To cite this version:**

Florian Tavernier, Kévin Sourisseau. L'inclusion des élèves autistes en éducation physique et sportive. Education. 2020. dumas-02889222

HAL Id: dumas-02889222

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02889222>

Submitted on 3 Jul 2020

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

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



UNIVERSITÉ DE NANTES



UNIVERSITÉ DE NANTES

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

L'inclusion des élèves autistes en éducation physique et sportive

Question de recherche :

Étude sur la comparaison de l'engagement d'un élève autiste Asperger et d'un autre élève dans l'apprentissage de la roulade avant en gymnastique au regard de deux formes de groupements différentes : l'apprentissage seul et l'apprentissage en dyade homogène.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master et soutenu par Tavernier Florian et Sourisseau Kévin

Directeur de recherche : Perraud Valentin

Remerciements

Nous adressons nos sincères remerciements aux personnes qui nous ont aidés et sans qui la réalisation de ce mémoire n'aurait été possible.

En premier lieu, nous remercions notre directeur de mémoire **Valentin PERRAUD** pour tous ses précieux conseils, sa disponibilité, ainsi que pour sa réactivité tout au long de la réalisation de ce mémoire,

A Mr **AMOUZOUGGARENE Valéry**, notre tuteur de stage, qui nous a permis de filmer la classe lors des leçons d'EPS et d'utiliser le matériel de son établissement pour mener à bien notre étude,

A **Jade et Louis, les deux élèves**, ainsi qu'à **leurs parents**, pour avoir accepté de réaliser notre expérimentation durant leur année scolaire et qui nous ont permis de récolter de nombreuses données pour notre recherche,

Au **collège Paul GAUGIN** et son chef d'établissement,

A l'**UFR STAPS de Nantes**, pour avoir accepté de nous prêter le matériel nécessaire à la réalisation de notre expérimentation,

A nos **familles respectives**, pour le soutien et le temps de relecture,

A tous ceux qui prendront le temps de lire ce mémoire en espérant qu'il puisse vous apporter de nouvelles connaissances.

Table des matières

1	Introduction	5
1.1	Question de départ	6
1.2	Objectif de l'étude.....	7
2	Revue de littérature	9
2.1	L'inclusion.....	9
2.2	Le handicap	9
2.2.1	L'autisme	10
2.2.2	Plan institutionnel	12
2.2.3	Le syndrome Asperger	13
2.3	L'engagement	14
3	Hypothèses.....	17
4	Cadre théorique et méthodologique :.....	18
4.1	Une approche centrée sur le cours d'expérience des élèves :	18
4.2	L'expression du vécu lors d'un entretien d'autoconfrontation :	18
4.3	La reconstruction et l'analyse du cours d'expérience	19
5	Question de recherche.....	21
6	Méthode.....	22
6.1	Participants	22
6.2	Dispositif d'expérimentation	23
6.2.1	Situation d'apprentissage de la roulade avant.....	23
6.2.2	Situation de régulation par les élèves sous forme de coaching incluant la roulade avant en dyade homogène	23
6.2.3	Équipement des participants	24
6.3	Recueil des données	24
7	Résultats	25
7.1	Analyse quantitative	25
7.1.1	Des différences individuelles en fonction de la forme de groupement....	26
7.1.2	Des différences comparables entre les deux élèves	26
7.1.3	Résumé et éléments de réponses	27
7.2	Analyse qualitative.....	27

7.2.1	Préoccupation prioritaire des élèves dans la tâche d'apprentissage au regard de la forme de groupement.....	29
7.2.2	Les préoccupations de Jade lors de l'apprentissage seule de la roulade avant : (Cf. annexe 3).....	29
7.2.3	Les préoccupations de Louis lors de l'apprentissage seul de la roulade avant : (Cf. annexe 3).....	30
7.2.4	Les préoccupations de Jade lors de l'apprentissage en dyade	31
7.2.5	Les préoccupations de Louis lors de l'apprentissage en dyade	32
7.2.6	Résumé : la comparaison des préoccupations de Jade et Louis.....	33
8	Discussion	35
8.1	Louis s'engage davantage dans une tâche d'apprentissage seul :.....	35
8.2	L'apprentissage en dyade homogène engage davantage les élèves par l'intermédiaire de l'interaction avec autrui.....	37
8.2.1	L'engagement de Louis au sein de la dyade homogène	37
8.2.2	L'engagement de Jade au sein de la dyade homogène	40
9	Conclusion	42
10	Bibliographie	44
11	Annexes:.....	46

1 Introduction

“Permettre une participation effective des personnes handicapées à la vie sociale grâce à l’organisation de la cité autour du principe d’accessibilité généralisée (école, emploi, bâti, transports, culture, loisirs)”¹. Ces propos mettent en évidence le besoin d’intégration des personnes en situation de handicap au sein de notre société. En effet, cela représente un des enjeux forts de ces dernières années qui impacte le système scolaire et notamment les directives éducatives. Ces dernières visent par exemple à sensibiliser davantage les élèves à cette problématique. Aujourd’hui, à l’école, l’intégration laisse place à l’inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP), et représente une priorité pour les instances institutionnelles. En septembre 2019, le ministre de l’éducation nationale, Mr Jean-Michel Blanquer, dans la lettre de rentrée adressée à l’ensemble des professeurs et personnels d’éducation, met en évidence l’école inclusive comme axe prioritaire. En ce sens, le ministère a pour objectif de construire un grand service public de l’école inclusive. Ce dernier doit permettre d’offrir et de garantir à chacun de ces EBEP une rentrée similaire à celle de tous les autres élèves. Pour ce faire, trois piliers sont mis en exergue au sein de ce plan : (1) mieux accompagner et accueillir les parents et les élèves, (2) former les équipes à mieux accueillir la diversité des publics, (3) simplifier les démarches. Durant la rentrée 2019, un tiers des collèges ont dû mettre en place un pôle inclusif d’accompagnement localisé (PIAL). Cet objectif tend à être généralisé à l’ensemble des collèges. Le but de ce dernier est de faciliter la coordination des moyens d’accompagnement humain et de renforcer le sentiment d’appartenance à la communauté de la part des accompagnants d’élèves en situation de handicap (AESH). En effet, à l’heure actuelle, ces accompagnants ne sont pour la majorité recrutés qu’à mi-temps ou sur un temps incomplet, même si l’on observe une évolution vers des recrutements sur des temps hebdomadaires plus conséquents.²

Si l’on s’intéresse maintenant de plus près à la discipline d’éducation physique et sportive (EPS), un des axes majeurs met en évidence l’inclusion de tous les

¹Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l’égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

²Site internet repéré à URL : <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page01.htm>

élèves à l'enseignement, et s'inscrit dans la volonté d' *“offrir à tous l'accession d'une pratique physique, sportive, artistique”*³. En effet, dans le sens où notre discipline fait partie intégrante du système éducatif, elle se doit de concourir à la prise en compte et la mise en œuvre des politiques éducatives. Dès 2007, F.Meynaud pointe un phénomène courant au sein de l'éducation physique et sportive (EPS) *“Très souvent, les élèves en situation de handicap, particulièrement lorsqu'ils sont intégrés à l'école ordinaire sont exclus de ces enseignements que l'on considère comme secondaires, les remplaçant la plupart du temps par des séances de rééducation fonctionnelle ou par du soutien dans les matières dites “fondamentales”. Mais si l'on s'en tient au programme, pourquoi ces enfants seraient-ils dépossédés dans l'accès à certaines compétences scolaires ? Le législateur n'a-t-il pas prévu l'égalité d'accès à la connaissance ? Ces élèves ne deviennent-ils pas alors « hémiplésiques » des savoirs, renforçant de fait leur situation de handicap ?”*⁴ Pour autant, l'EPS, au même titre que les autres disciplines est un vecteur d'apprentissages, et participe au développement de capacités motrices, affectives, cognitives ou relationnelles. C'est pourquoi, au sein de notre recherche, un des enjeux est notamment de mettre en avant l'idée que l'EPS participe au même titre que les autres enseignements à l'inclusion des élèves en situation de handicap (particulièrement ceux atteints d'autisme), et à l'engagement moteur ou cognitif de ces derniers dans les activités physiques, sportives et artistiques.

1.1 Question de départ

Aujourd'hui, les discours sur l'autisme concordent sur le fait qu'un enfant atteint d'autisme peut se trouver en difficulté lorsqu'il s'agit d'interagir avec les autres⁵*“Les pathologies aujourd'hui, qu'on décrit sous le terme de trouble du spectre de l'autisme (TSA) [...] s'associent d'une part à des difficultés d'interactions sociales”*⁶. En tant qu'enseignant d'EPS, ces difficultés peuvent être problématiques dans l'exercice de nos missions. En effet, les interactions prennent une part

³ Ministère de l'éducation national, projet de programmes du lycée, 2018-2019

⁴ Meynaud.F, 2007, “Vers une éducation physique et sportive inclusive”, reliance n°24

⁵ Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM) 2018, Autisme : un trouble du neuro-développement affectant les relations interpersonnelle, repéré à URL <https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/autisme>

⁶ Leboyer. M, 11 mars 2020, France culture radio, « la question du jour, Guillaume Erner reçoit Marion Leboyer, psychiatre » (podcastfrance culture)

importante au sein de la discipline, ce qui complexifie l'inclusion des EBEP. Ainsi, ces questionnements sont bien présents pour les enseignants d'EPS, qui sont confrontés aux attentes des programmes et notamment à un enjeu fort de l'école, le "vivre ensemble". Il est notamment énoncé dans le dernier socle commun de connaissances, de compétences et de culture promu par le ministère que: "*L'École est le lieu où les élèves acquièrent les compétences qui leur seront indispensables tout au long de leur vie... Ils y apprennent à vivre ensemble dans une société démocratique et républicaine*". Cette question du "vivre-ensemble" est donc à interroger si l'on s'intéresse aux rapports et aux relations qu'entretiennent les élèves atteints d'autisme avec autrui. Pour autant, si l'on s'intéresse davantage à cette question concernant notre société, et pas spécifiquement l'école, on peut s'apercevoir que les personnes en situation de handicap ne sont pas toujours incluses dans notre société, car cette dernière ne s'est pas encore totalement adaptée à certaines contraintes ou difficultés que peuvent rencontrer ces personnes (entretien d'embauche...). Cette idée est soulignée notamment par Didier Eyssartier (2020) lorsqu'il évoque que "*notre société n'est pas assez inclusive*".⁷ Toutefois, on note que cela évolue positivement ces dernières années, ce qui se reflète notamment dans le système éducatif. Lors de la conférence sur le handicap du 11 février 2020, le président de la république Mr Macron a rappelé l'objectif de la rentrée prochaine, à savoir que "*plus aucun enfant handicapé ne soit laissé sans solution de scolarisation à la rentrée de septembre*". Ainsi, au sein d'une micro-société telle que la classe, diverses interrogations se posent quant à l'inclusion de tous les élèves au sein de la discipline EPS et leur engagement dans les diverses activités proposées.

1.2 Objectif de l'étude

Cette recherche a pour but de nous éclairer sur l'impact des interrelations entre un élève autiste et un autre élève de la classe. Pour ce faire, nous souhaitons comparer l'engagement d'un élève autiste dans une situation d'apprentissage lorsqu'il est seul, et son engagement dans une tâche réalisée en dyade en gymnastique. L'étude a également pour but d'analyser l'engagement des élèves dans les situations d'un point de vue quantitatif, en termes de temps moteur et de

⁷ Directeur général de de l'association de gestion de fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées.

nombre de réalisations motrices (roulade avant), et d'un point de vue qualitatif, notamment en faisant ressortir les préoccupations prégnantes des élèves.

2 Revue de littérature

2.1 L'inclusion

Comme le dit N.Rousseau (2010) *“l'inclusion n'est pas l'intégration”*⁸. L'inclusion renvoie au fait de *“permettre à tous de partager les valeurs de la communauté éducative et d'avoir l'égalité des chances”*⁹. Cette dernière se distingue de l'intégration car elle met en évidence l'idée que c'est bien la structure qui s'adapte aux élèves (EBEP) et non pas l'inverse. A noter que le sigle EBEP est apparu dans la loi d'orientation de 2013, dans le but de ne pas catégoriser seulement les élèves porteurs d'un handicap mais aussi ceux à besoins éducatifs particuliers (contexte familial difficile, décrocheur scolaire, difficultés non diagnostiquées comme handicap). Par conséquent, cette distinction met en avant un nombre plus conséquent d'élèves concernés par l'inclusion, et renforce la problématique actuelle autour du système scolaire inclusif.

En ce qui concerne la scolarité pour la rentrée 2015, *“350 000 enfants ou adolescents en situation de handicap étaient scolarisés dont 279 000 en milieu ordinaire soit 80% et 20% en établissement hospitalier ou médico-social”*¹⁰.

L'inclusion de tous les élèves représente donc aujourd'hui un enjeu majeur du système éducatif français, et ce notamment en termes d'apprentissages. En ce sens, tous les élèves, indépendamment de leurs besoins, doivent pouvoir avoir accès aux contenus et enseignements divers afin que chacun puisse suivre un cursus scolaire adapté à son parcours de formation.

2.2 Le handicap

En France, douze millions de personnes sont touchées par un handicap. *« Constitue un handicap, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une*

⁸ Rousseau. N, 2010, rapport de recherche, programmes actions concertées, les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse

⁹ André.A et Tant.M, 2017 “l'inclusion en EPS : utopie ou opportunité pour la réussite ?” revue EPS 375

¹⁰ Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie, Juin 2018, Les chiffres clés de l'aide l'autonomie 2018.

altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant »¹¹. Une classification des handicaps est établie à l'aide de cinq grandes catégories : les handicaps moteur, sensoriel (visuel, auditif), psychique (pathologies perturbant la personnalité), mental (déficiences intellectuelles), et les maladies invalidantes.¹² Selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), « *est handicapée toute personne dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouvent compromises* »¹³. En ce qui concerne notre étude, elle s'intéresse plus particulièrement aux élèves atteints d'autisme scolarisés au sein du système scolaire ordinaire.

2.2.1 L'autisme

En France, l'autisme concerne 700 000 personnes, dont 100 000 ont moins de 20 ans. Les premiers signes manifestes apparaissent le plus souvent entre 18 et 36 mois. L'origine est multifactorielle et largement génétique. Le nombre de cas est en perpétuelle augmentation. Des statistiques effectuées entre 1975 et 2012 par les centres fédéraux de contrôle et de prévention des maladies (CDC) montrent en effet une envolée de la prévalence des cas d'autisme dans le pays, passée de 1 pour 5.000 en 1975 à 1 pour 150 en 2002 et à 1 pour 68 en 2012¹⁴. L'explication de cette augmentation est à mettre au crédit d'hypothèses faites par des spécialistes. En ce sens, la psychiatre Marion Leboyer, lors de son intervention à la radio française le 11 mars 2020, met en évidence trois hypothèses notables. La première concerne "*l'élargissement et les modifications des critères diagnostiques*", la deuxième, elle, renvoie au fait qu'il y aurait "*une meilleure organisation du soin et donc un meilleur repérage des personnes autistes*". Enfin, la troisième énonce que "*c'est possiblement qu'il y a des facteurs de risques environnementaux qui sont à*

¹¹ Loi du 11 février 2005, art.14

¹² Définition-Classification des handicaps, CIH et OMS

¹³ Site internet officiel de l'OMS

¹⁴INSERM, 18 mai 2018, Autisme : un trouble du neuro-développement affectant les relations interpersonnelles

l'étude et sur lesquels les études épidémiologiques vont devoir encore se poser et travailler".

L'autisme « typique » décrit en 1943 par le pédopsychiatre Léo KANNER est aujourd'hui intégré dans un ensemble plus vaste, celui des troubles du spectre de l'autisme (TSA), qui résultent d'anomalies du neurodéveloppement. Ces derniers se manifestent par des altérations dans la capacité à établir des interactions sociales et à communiquer, ainsi que par des anomalies comportementales.

En ce qui concerne les relations interpersonnelles, elles se caractérisent souvent par une difficulté d'accessibilité aux autres chez l'autiste Asperger. En effet le contact visuel difficile avec l'autre et la non-participation aux conversations sont autant de signaux qui rendent compte de cette difficulté à construire une relation interpersonnelle.

L'atteinte au niveau de la communication touche à la fois le langage et la communication non verbale. De nombreuses personnes ne parlent pas et se font comprendre surtout par les gestes. Pour une certaine majorité de personnes atteintes de TSA, les troubles du langage se caractérisent par des répétitions de phrases ou des formulations inhabituelles qui les mettent en difficulté pour dialoguer.

Pour ce qui est du comportement, les personnes atteintes d'autisme ont souvent des comportements inadaptés, stéréotypés ou répétitifs. Ces derniers sont souvent les conséquences de leurs difficultés de communication, ou parce qu'une majorité de ces derniers tolèrent mal le changement ou l'imprévisibilité. Outre cette description très générale, il est important de retenir que les personnes avec autisme sont néanmoins toutes différentes, et qu'elles ont chacune des particularités qui leur sont propres comme le dit Marion Leboyer (2020) dans son intervention *"Les pathologies aujourd'hui, qu'on décrit sous le terme de trouble du spectre de l'autisme sont un ensemble très hétérogène de pathologies plus ou moins sévères, toutes handicapantes"*.

Néanmoins, il faut savoir que la vision de l'autisme évolue aujourd'hui. Progressivement, on se dirige vers l'idée selon laquelle la cause majeure du TSA peut s'apparenter à la perception sensorielle de l'individu. En ce sens, *"Les anomalies sensorielles sont désormais reconnues comme des symptômes-clés dans*

*les troubles du spectre autistique (TSA), et sont reprises pour la première fois dans les critères diagnostiques internationaux*¹⁵ du manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5) de février 2018. En ce qui concerne notre recherche, ces dernières avancées nous permettent de formuler certaines hypothèses. En effet, si aujourd'hui, notre sujet (Louis, autiste Asperger) a des difficultés à se retrouver dans un environnement bruyant tel qu'un gymnase en compagnie d'autres élèves, à écouter ou à prendre la parole au sein d'un groupe, cela peut être dû à des particularités sensorielles qui lui sont propres, comme une hypersensibilité aux bruits, aux lumières ou encore proprioceptives ou tactiles.

2.2.2 Plan institutionnel

En 2013, la loi sur la refondation de l'école a mise en exergue l'idée de garantir l'inclusion scolaire et la continuité d'un parcours adapté aux compétences et aux besoins de chaque élève dans un cadre éducatif particulier. L'autisme prenant des formes très diverses, chaque élève, quelles que soient ses ressources ou difficultés, peut être scolarisé dans le système scolaire sous différents dispositifs. Pour certains jeunes, une scolarité individuelle en milieu ordinaire est envisageable moyennant des aménagements et un accompagnement personnalisé à temps plein ou à temps partiel. Pour d'autres, cela se traduit par la scolarisation dans un dispositif collectif d'intégration. Selon les possibilités locales, une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) peut permettre aux élèves à l'école élémentaire, au collège puis au lycée de suivre les cours d'un enseignant spécialisé et d'être inclus en classe ordinaire plusieurs heures par semaine.

Dès l'année 2005, il y a eula création et la mise en place d'un plan autisme. En 2018, c'est un quatrième plan autisme qui a vu le jour par l'intermédiaire du secrétariat d'état auprès du premier ministre chargé des personnes en situation de handicap. La parution de ce nouveau plan indique que l'autisme est donc un enjeu fort sur lequel travaille le gouvernement. Au niveau national, quatre grandes thématiques ont été pilotées par des groupes : la scolarisation des enfants et des jeunes, l'inclusion des adultes, le soutien aux familles et la recherche et la formation. De nombreux moyens financiers mais aussi humains sont mobilisés afin d'améliorer

¹⁵Delvenne. V, Stanciu. R. (2016), Bruxelles. Traitement de l'information sensorielle dans les TSA.

le quotidien des personnes en situation de handicap. Au total, près de 400 millions d'euros y sont dédiés soit près du double de l'enveloppe du plan précédent.

Ces mises en œuvre deviennent donc nécessaires aujourd'hui pour lever la parole sur l'autisme dans le monde. En ce sens, notre pays semble avoir un temps d'avance sur le développement et la recherche face à cette pathologie par rapport à de nombreux pays comme le souligne la psychiatre Marion Leboyer, *“et donc, c'est vraiment une découverte et une précision extrêmement importante parce que le gouvernement a défini et a priorisé la mise en place d'une stratégie autiste”*. Dès lors, on voit par la mise en place de cette stratégie et de ce plan que l'autisme devient une cause majeure de la recherche en France. Maintenant, notons que si aujourd'hui de plus en plus de pays se concentrent sur la pathologie de l'autisme, cela vient notamment de l'apport de nombreuses études scientifiques comme celle de l'université de Bruxelles que nous avons évoquée précédemment. Cette dernière est notamment en lien avec le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux de février 2018.

2.2.3 Le syndrome Asperger

Une personne atteinte du syndrome dit d'Asperger (S.A) représente de façon schématique la partie de l'extrémité « haute » du continuum autistique. Il caractérise le troisième stade après l'autisme modéré et l'autisme profond. Le SA n'est pas une maladie mentale d'origine psychologique, mais il est caractérisé comme étant un trouble du développement neurologique d'origine génétique. Les atteintes sont également plus ou moins sévères selon les personnes. Il arrive fréquemment que les patients atteints du SA excellent dans un domaine spécifique et fassent preuve d'une culture générale développée. Pour autant, le souci majeur se trouve dans leurs difficultés d'intégration au sein de notre société qui sont parfois déconcertantes à la vue de leurs rites, leur résistance aux changements, leurs angoisses ou encore leur langage. En ce qui concerne notre sujet Asperger Louis, le trouble se manifeste principalement dans sa capacité à échanger avec autrui. Autrement dit, il est à la fois capable d'entrer dans une relation de communication classique, mais aussi d'être réticent à l'échange et se renfermer sur lui-même. Ainsi, on peut dorénavant s'interroger sur le fait que ses troubles peuvent avoir un impact sur son engagement dans les activités physiques, sportives et artistiques.

2.3 L'engagement

“*S'aventurer, se lancer, s'engager*”. Le fait de s'engager met en évidence le lien qu'il y a entre un acte à réaliser et l'individu qui le réalise ou qui doit le réaliser (Kiesler, 1971)¹⁶. Cela renvoie à investir une part relativement importante de ses ressources personnelles pour atteindre un but précis. A l'inverse, dans certaines circonstances, les individus peuvent ne pas se trouver engagés dans une action, ce qui fait référence à la notion de désengagement. C'est pourquoi, la notion d'engagement est propre à chaque individu et est dépendante des envies, des besoins et de la personnalité de la personne.

La spécificité de l'EPS met en évidence un engagement principalement moteur des élèves. Pour autant, afin de s'engager dans une conduite motrice, l'élève mobilise de nombreuses ressources (psychologiques, psychosociologiques, cognitives, neuro-informationnelles). M.Tant (2018) nous dit qu'en ce qui concerne l'élève en situation de handicap, son engagement en EPS peut lui permettre à la fois de *“développer un sentiment d'appartenance à la classe mais aussi d'optimiser ses ressources motrices, physiques, cognitives et d'améliorer son bien-être personnel”*¹⁷. En effet, la discipline EPS met en évidence un environnement socialement structuré, dans le sens où elle offre de multiples occasions de développer et d'optimiser des relations sociales positives entre les élèves avec et sans handicap. Cette optimisation des interactions avec autrui peut ainsi s'apparenter à un enrichissement de ressources de l'élève. En ce sens, *“les élèves explorent continuellement l'activité et les comportements des autres comme des ressources potentielles pour répondre à leurs préoccupations d'apprentissages”*¹⁸. Ces ressources s'enrichissent davantage lorsque l'élève *“exprime ostensiblement ses intentions, ses interprétations et ses sentiments”* (Huet et Saury, 2010). Par conséquent, si s'engager en EPS apporte de tels bienfaits pour un élève en situation de handicap, qu'en est-il de l'impact de l'engagement sur leurs apprentissages ? N.Terre (2010) nous dit en effet que *“la compréhension de l'engagement des élèves apporte un éclairage sur les*

¹⁶Kiesler.C, 1971, la théorie de l'engagement

¹⁷ Tant. M et Watelain.E, janvier 2018 “l'engagement de l'élève en EPS : la situation de handicap”, chapitre 4

¹⁸ Huet. B et Saury.J, 2010, “les interactions spontanées entre élèves en EPS”, interactions et apprentissages, revue EPS “collection pour l'action”

*continuités et discontinuités d'apprentissage au cours des leçons et des séquences d'EPS*¹⁹. Pour autant, l'enjeu de notre recherche n'est pas de savoir si l'engagement de l'élève dans une tâche influe sur son apprentissage, même si selon M.Travert (2012) "*Il n'y a pas de transformation de l'élève sans engagement*"²⁰, mais bien de comparer son engagement et ce qui le pousse à s'engager lorsqu'il se trouve seul face à une tâche ou lorsqu'il se trouve en duo.

Dès lors, l'engagement de l'acteur dans une situation (tâche seul ou en duo) met en évidence l'ensemble de ses préoccupations qui l'accompagnent et qui orientent son activité. Chaque action fait ainsi émerger des histoires significatives pour l'acteur, et lui ouvre de nombreuses actions possibles ou pertinentes à chaque instant "t". Ces actions sont le fruit d'expériences passées, d'interprétations antérieures, d'émotions ou d'attentes concernant le devenir de la situation.²¹

Si l'on s'intéresse particulièrement au courant de l'action située, la notion d'engagement d'un élève en EPS renvoie principalement à ses préoccupations et à ses intentions dans l'action. Cet engagement peut donc être lié à des préoccupations dites "*scolaires*", mais aussi à des préoccupations "*non scolaires*", qui se caractérisent par des activités éloignées du travail scolaire en EPS voire transgressives vis à vis de celui-ci. (Saury, Adé et al, 2013)²².

Pour autant, au regard de notre recherche, il convient de mettre en évidence que lorsque les élèves réalisent une tâche de façon individuelle, ils ne sont en réalité pas "vraiment seuls", car leur situation intègre toujours autrui. Différentes études (Adé, Picard et Saury, 2013 ; Huet et Saury, 2011) ont montré que les préoccupations des élèves étaient dirigées vers les autres élèves de la classe, ou plus spécifiquement vers ceux de leur groupe ou de leur dyade de travail (Op.cité). Dans le cadre de notre recherche, cette dyade de travail est ainsi imposée par

¹⁹Terre.N, 2010, l'engagement de l'élève en EPS, dossier EPS n°85 sous la direction de Travert.M et Rey. O

²⁰Travert. M, 2012, pratiques sociales et engagement des jeunes dans les activités physiques dans et hors de l'école

²¹Saury, J., Ria, L., Sève, C., Gal-Petifaux, N. (). Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS. Revue EP.S., 321, 5-11

²²Saury et al, 2013, Actions, significations et apprentissages en EPS "une approche centrée sur le cours d'expérience des élèves et des enseignants"

l'enseignant et se met en œuvre sur l'atelier roulade avant, où les élèves passent à la fois par le rôle de gymnaste et celui d'observateur. Nous souhaitons donc nous intéresser également aux diverses préoccupations des élèves en fonction de la forme de groupement choisie et du rôle attribué. Néanmoins, il convient d'être vigilant aux effets que peuvent avoir l'attribution de ces rôles sur l'engagement de l'élève dans la tâche d'apprentissage.

3 Hypothèses

Maintenant, plusieurs hypothèses peuvent être mises en avant dans le but de répondre à notre question de départ. Dans un premier temps, l'élève autiste ayant potentiellement des difficultés à interagir avec autrui peut davantage se sentir en confiance lors d'une tâche d'apprentissage seul, et de surcroît s'y engager de façon prépondérante. Dans un deuxième temps, l'apprentissage en dyade homogène peut permettre aux élèves de s'engager davantage dans une activité par le biais de l'aide, de l'appui et des régulations d'autrui. Dans ce cas, on peut émettre l'hypothèse que le nombre de réalisations motrices sera supérieur pour les élèves dans une tâche en dyade homogène.

4 Cadre théorique et méthodologique :

Afin d'identifier le taux d'engagement de nos deux sujets, Louis et Jade (qui est la deuxième élève de notre expérimentation), dans une tâche solitaire ou coopérative, nous avons décidé d'analyser leurs activités et leurs interactions comme « *des pratiques humaines incarnées, situées, cultivées et vécues* » (Saury, 2013). Cette démarche s'inscrit dans une approche scientifique centrée sur les cours d'expériences des élèves (Theureau, 2004).

4.1 Une approche centrée sur le cours d'expérience des élèves :

Le cours d'expérience « *correspond au sens que l'acteur, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé, attribue à son activité à chaque instant de son déroulement* » (Theureau, 2004). Ce cours d'expérience de l'élève va ainsi nous aider à comprendre les variations en termes d'engagement de Jade et Louis dans les différents temps des situations observées. En effet, le cours d'expérience peut nous permettre d'avoir accès à leur compréhension de l'activité, en d'autres termes nous aider à identifier ce qui est vraiment significatif pour eux en tant qu'individu. Leurs différents comportements vont ensuite être analysés au travers de cette approche pour nous éclairer sur leurs réelles intentions à l'égard de l'activité. Pour recueillir leurs préoccupations, nous aurons recours à des entretiens d'autoconfrontation, afin de comprendre ce qui est significatif pour eux à chaque étape de la leçon et ainsi mieux analyser leurs comportements.

4.2 L'expression du vécu lors d'un entretien d'autoconfrontation :

Lors d'un entretien d'autoconfrontation, le participant et le chercheur vont visionner ensemble des séquences de la leçon. Ce visionnage permet au participant de se remettre dans une situation vécue, décrire ses attentes, ses préoccupations mais aussi ses ressentis. De plus, dans les différents temps de la leçon, ils vont pouvoir préciser ce qui pour eux est vraiment significatif. Pour favoriser cette mise en situation des élèves, le chercheur va devoir les aiguiller et les écouter lors du visionnage de l'enregistrement vidéo pour qu'ils puissent décrire et expliquer leurs actions. Le chercheur va également faire des relances verbales (« *et là, que se passe-t-il ?* ») pour maintenir les élèves dans l'entretien et avoir accès à leur propre vécu dans le but d'éviter des propos trop généraux. Afin que les élèves se livrent sur leur

vécu et leurs ressentis personnels, il faut également que le chercheur établisse un véritable climat de confiance avec eux. J.Saury nous explique que *“le participant ne livre son vécu de façon authentique et sincère que s’il se sent en confiance avec le chercheur”*²³.

4.3 La reconstruction et l’analyse du cours d’expérience

Le protocole de reconstruction du cours d’expérience se construit selon Saury et al en 2013 sous la forme de deux volets. Le premier consiste à la description de comportements à des moments donnés de la situation. Ces descriptions sont en étroite relation avec le thème de l’étude. Le second volet consiste à la retranscription des verbalisations du participant lors de l’entretien d’autoconfrontation sur les moments choisis par le chercheur. Pour analyser ces deux volets du cours d’expérience, les auteurs utilisent des signes hexadiques.

Lorsqu’un acteur est invité à décrire une période de son activité, il découpe le flux continu de cette activité en unités discrètes qui sont significatives pour lui. Ces unités discrètes d’activité sont reliées à des composantes dites “signes hexadiques” qui sont au nombre de six²⁴. Ces six composantes du signe sont supposées résumer les processus en jeu lors d’une activité significative pour l’acteur.

Afin d’éclairer nos différents propos, il nous semble nécessaire d’explicitier davantage les composantes et caractéristiques de ces six signes. Le premier signe concerne *“l’engagement”* de l’acteur dans la situation (E). Cet engagement est constitué d’un faisceau de préoccupations immanent à l’activité en cours. En ce sens, il concerne un champ de possibles pour l’acteur à un instant “t”. Le deuxième signe concerne *“l’actualité potentielle”* (A), qui est constituée par les attentes de l’acteur relatives à la situation dynamique dans laquelle ce dernier est engagé. Ensuite, un troisième signe met en évidence *“le référentiel”* (S). Ce référentiel met en avant les expériences-types et les relations entre ces expériences appartenant à la culture de l’acteur relatives à la situation dynamique dans laquelle il est engagé, ce qui compte tenu de l’engagement, est attendu par l’acteur à l’instant “t”. Le quatrième

²³Saury et al, 2013, Actions, significations et apprentissages en EPS “une approche centrée sur le cours d’expérience des élèves et des enseignants”

²⁴Astier.P, Gal-Petifaux.N, Leblanc.S, Sève.C, Saury. J, Zeitler.A, 2003, “Les approches situées de l’action : quelques outils”, recherche et formation n°42

signe s'intitule "*representamen*" (R), et met en évidence ce qui à l'instant "t" fait effectivement signe pour l'acteur dans la situation. Le cinquième signe est "*l'unité élémentaire du cours d'expérience*" (U). Cette unité peut être une action pratique, une action de communication, un sentiment ou une interprétation. Elle correspond à ce que fait, pense et/ou ressent l'acteur à l'instant "t". Enfin, le dernier signe représente "*l'interprétant*" (I), et se caractérise par l'augmentation ou la diminution de la fiabilité d'une expérience-type déjà constituée, ou par la construction de nouvelles. En d'autres termes, l'interprétant traduit l'hypothèse que toute activité s'accompagne d'un apprentissage.

Dès lors, ces différents signes vont ainsi nous permettre de construire un récit de l'activité de l'élève. Au sein de notre étude, nous nous intéresserons principalement à trois d'entre eux : la composante définie comme étant « *l'engagement* », qui va s'intéresser à ce que l'élève fait à un moment "t" et ce par quoi il est préoccupé, la composante définie comme étant "*l'actualité potentielle*", qui va s'intéresser aux attentes de l'élèves à ce moment "t" et enfin, la composante définie comme étant "*l'unité élémentaire du cours d'expérience*", qui va s'intéresser aux ressentis de l'élèves au moment "t".

Au sein de notre étude, nous avons fait le choix de cibler ces trois composantes du signe hexadique, car elles reflètent l'engagement des élèves dans la tâche. Les trois autres signes nous donnent des indications sur le processus d'apprentissage des élèves, or notre étude ne porte pas sur ce que les élèves ont appris, mais cherche à comparer l'engagement de ces derniers dans différentes formes de groupement au sein d'une tâche d'apprentissage. Dès lors, nous nous centrerons principalement sur les signes E, A et U.

Ainsi, à l'aide de l'analyse de ces trois signes, nous espérons pouvoir comprendre les différences qu'un élève atteint d'autisme peut ressentir entre une tâche d'apprentissage où il est seul et une tâche d'apprentissage en duo. Cette analyse est également effectuée sur une autre élève afin de pouvoir mettre en avant une comparaison. Enfin, l'idée est également de mettre en lien les ressentis de l'élève avec son engagement dans les différentes tâches proposées au cours de la leçon de gymnastique dans le but de pouvoir analyser ce dernier sur un versant qualitatif.

5 Question de recherche

Ainsi, ces enjeux nous amènent à comparer l'engagement de deux élèves, dont un autiste Asperger, dans l'apprentissage de la roulade avant en gymnastique au regard de deux formes de groupements différentes : l'apprentissage seul et l'apprentissage en dyade homogène.

6 Méthode

6.1 Participants

L'étude s'était déroulée avec la classe de 6ème B du collège Paul Gauguin à Cordemais. Nous avons axé nos recherches sur un participant de sexe masculin, Louis, qui était atteint du syndrome d'Asperger, et sur une autre élève de la classe prénommée Jade. Louis rencontrait certains problèmes d'intégration avec les autres élèves, malgré une classe très accueillante qui ne le mettait pas à l'écart. Ses principales difficultés d'intégration étaient liées au fait que Louis osait peu interagir avec ses camarades. De plus, lorsque l'on venait vers lui, il pouvait avoir tendance à éviter la discussion (le regard était fuyant, les réponses étaient très courtes). Sur le plan moteur, Louis n'avait pas de grosses difficultés même si les exercices de coordination pouvaient parfois s'avérer compliqués.

Dans le but de mettre en évidence et de comparer les différents comportements de Louis en termes d'engagement dans la situation, nous faisons le choix de réaliser la même expérience avec sa camarade de classe. Jade était une élève qui n'a pas de problème d'intégration, elle était assez discrète mais n'hésitait pas à prendre la parole quand elle en ressentait le besoin. Elle était notamment déléguée au sein de la classe. Sur le plan moteur elle possédait une motricité globale très intéressante. Pour notre expérience, elle était donc amenée à être en binôme avec Louis lors de la seconde situation en dyade homogène.

Au sein de cette deuxième situation, nous avons donc choisi de positionner les deux élèves au sein d'une dyade mixte et homogène. En ce qui concernait la gymnastique, les caractéristiques motrices de Jade et Louis étaient semblables. Comme l'évoquait L.Lafont (2010), "*les dyades symétriques semblent être les plus favorables aux apprentissages cognitifs*"²⁵. Notons qu'une dyade symétrique mettait en évidence l'homogénéité d'un duo sur différents points (niveau moteur, âge). Ces dernières permettaient la mise en avant du modèle interactif permettant une réciprocité entre les acteurs, dans le sens où l'action de l'un influence l'autre et vice versa. De plus, cette symétrie aurait été propice aux interactions entre élèves. Pour

²⁵Lafont.L, 2010, "interactions sociales et habiletés motrices", des savoirs, chapitre 1

autant, notons qu'une légère dissymétrie pouvait s'avérer favorable aux progrès moteurs des élèves. Pour notre recherche, nous mettions donc en évidence la forme de groupement associée à une dyade symétrique de niveau homogène. Derrière la mise en place de cette forme de groupement, l'enjeu était donc de la mettre en relation avec l'engagement des élèves dans l'activité.

6.2 Dispositif d'expérimentation

Le recueil de données avait été effectué sur la quatrième leçon de la séquence de gymnastique. Sa durée était de deux heures répartie sur 3 temps ; un temps d'échauffement (15 minutes), un temps d'apprentissage seul en atelier pour travailler sur les différents éléments gymniques : roulade avant, roulade arrière, ATR et roue (5 minutes par atelier), puis ce même temps en binôme au sein d'une dyade homogène. Enfin, un temps de création d'un enchaînement gymnique au sol par binôme conclut la leçon (10 minutes). Dans le cadre de notre recherche, nous nous étions principalement intéressés aux deux temps intermédiaires de la leçon.

6.2.1 Situation d'apprentissage de la roulade avant

Au cours de cette situation, l'élève devait s'entraîner et réaliser seul des roulades avant et atteindre un niveau de compétence qui lui paraît accessible (de A à E). Pour ce faire, il devait répéter et identifier son niveau à l'aide de la fiche (Cf. annexe 1). Pour les aider à identifier un niveau de maîtrise de la roulade avant, ils avaient accès à un fichier numérique projeté (Cf. annexe 6) sur le mur du gymnase par le biais d'un rétroprojecteur. Ce fichier mettait en évidence les propositions de F. Demazeux, enseignant d'EPS, au sein du lycée Jean Rostand sur la réalisation d'enchaînements gymniques de différents niveaux.

6.2.2 Situation de régulation par les élèves sous forme de coaching incluant la roulade avant en dyade homogène

Dans cette situation, les élèves étaient par binôme. Ils devaient s'observer sur les différents ateliers, puis valider ou non le niveau choisi par leur camarade en se référant aux critères de réussite de la fiche atelier (Cf. annexe 1). Par la suite, ils devaient également conseiller leur camarade pour lui permettre d'atteindre le niveau attendu ou atteindre le niveau supérieur.

6.2.3 Équipement des participants

La dyade de Louis et Jade était équipée de micros pour l'enregistrement des interactions lors de la phase de coaching. Les deux élèves avaient également en leur possession leur fiche de suivi individuel. (Cf. annexe 2)

6.3 Recueil des données

Les données étaient recueillies à l'aide de deux caméras durant la leçon et se référaient à des données d'observations. Une caméra était fixe et positionnée de sorte que tous les ateliers puissent être dans son champ de vision. Cette caméra filmait la leçon en intégralité. L'autre caméra était mobile et avait pour but de pouvoir zoomer davantage sur les réalisations motrices des deux élèves concernés, et de les suivre au plus près de leur activité. Cette deuxième caméra ne filmait pas la leçon en intégralité, mais filmait davantage les deux temps intermédiaires de la leçon.

Les deux élèves étaient également équipés de micros qui étaient directement reliés aux deux caméras afin de pouvoir obtenir des données de verbalisations. Ces deux micros, un pour chaque élève, enregistraient l'intégralité de la leçon, et avaient pour but de pouvoir retranscrire les dires des élèves et les utiliser lors de l'entretien d'autoconfrontation.

En ce qui concernait le traitement de ces données, il s'effectuait en plusieurs phases. Dans un premier temps, l'enjeu était de récupérer le maximum de données exploitables (vidéos et enregistrements audio) au cours de la leçon filmée afin d'en extraire les éléments saillants pour notre recherche. Le second temps du traitement des données était celui des entretiens d'autoconfrontations avec les élèves. Ce temps intervenait quatre heures après avoir filmé les élèves lors de la leçon de gymnastique. Enfin, une fois cette journée effectuée, le traitement des données passait par une retranscription écrite des dires des élèves afin de pouvoir dégager progressivement des éléments de réponse pour notre recherche.

7 Résultats

Dans cette étude, nous avons tenté de voir s'il existe une ou des différences d'engagement moteur entre ces deux élèves distincts au sein d'une tâche d'apprentissage visant la réalisation d'une roulade avant selon une forme de groupement préconisée (apprentissage seul ou apprentissage en dyade). Après l'analyse des entretiens d'autoconfrontations des deux élèves lors de la leçon quatre de gymnastique, nous pouvons ainsi effectuer une analyse sur deux versants : un versant quantitatif qui met en évidence le temps moteur et le nombre de réalisations motrices (roulade avant) de l'élève selon la forme de groupement, et un versant qualitatif qui fait référence aux préoccupations des deux élèves dans leurs différentes tâches d'apprentissages.

7.1 Analyse quantitative

Afin d'effectuer cette analyse quantitative, nous nous sommes appuyés sur les enregistrements vidéos de la leçon 4. Nous avons ainsi chronométré le temps d'engagement moteur (réalisation motrice) de chaque élève et relevé le nombre de roulades avant effectuées au sein des deux formes d'apprentissage : apprentissage seul et apprentissage en dyade homogène. Les différentes données retranscrites ci-dessous vont ensuite être exploitées afin de ressortir des similitudes ou différences entre les deux élèves au regard de la forme de groupement utilisée (apprentissage seul ou apprentissage en dyade).

Atelier roulade avant	
Jade	Louis
<p><u>Quantitatif :</u></p> <p><u>Apprentissage seule :</u></p> <p>1'40 seule, puis une autre élève vient interagir avec elle. Mise en place d'un tutorat fixe (Jade = apprenant)</p> <p>Temps moteur : 3'45 d'activité sur 5' de temps dédié à l'apprentissage seule.</p> <p><u>Bilan = 10 roulades avant</u> effectuées / 5minutes</p>	<p><u>Quantitatif :</u></p> <p><u>Apprentissage seul :</u></p> <p>L s'assoit à côté de l'atelier au bout de 30 secondes. Après 3'50 et après une régulation de l'enseignant, L enchaîne 3 roulades sans interruption.</p> <p>Temps moteur : 15'' d'activité sur 5' de temps dédié à l'apprentissage seul.</p> <p><u>Bilan =3 roulades avant</u> effectuées / 5minutes</p>

<p><u>Apprentissage en dyade :</u> Temps moteur : 30'' d'activité sur 4'30 de temps dédié à l'apprentissage en dyade. <u>Bilan = 1 roulade avant</u> effectuée / 4'30</p>	<p><u>Apprentissage en dyade :</u> Temps moteur : 1'45 d'activité sur 4'30 de temps dédié à l'apprentissage en dyade <u>Bilan = 6 roulades avant</u> effectuées/ 4'30</p>
---	---

7.1.1 Des différences individuelles en fonction de la forme de groupement

Au regard du tableau présenté ci-dessus, nous avons comptabilisé le nombre de réalisations motrices (nombre de roulades avant) effectuées par les élèves en fonction de la forme de groupement privilégiée (apprentissage seul ou en dyade).

Après avoir analysé les vidéos, nous constatons certaines différences au regard de la forme de groupement. En effet, on s'aperçoit que Jade réalise dix roulades avant lorsqu'elle se trouve dans une situation d'apprentissage seule en autonomie et accompagnée de sa fiche de suivi (Cf. annexe 2), alors qu'elle n'en réalise qu'une seule lorsqu'elle se trouve au sein de la dyade avec Louis. Cette différence significative apparaît alors que le temps dédié à l'apprentissage est quasi similaire entre les deux formes de groupements (5 minutes pour l'apprentissage seul et 4 minutes et 30 secondes pour l'apprentissage en dyade).

En ce qui concerne l'analyse quantitative de Louis au regard de la forme de groupement préconisée, la différence peut également être qualifiée de significative. On constate qu'il réalise deux fois plus de roulades avant (6 contre 3) lorsqu'il se trouve dans la tâche d'apprentissage en dyade avec Jade que lorsqu'il se situe dans la tâche d'apprentissage seul.

7.1.2 Des différences comparables entre les deux élèves

Maintenant, si l'on compare les résultats des deux élèves, on s'aperçoit donc que la dynamique est inversée. Ainsi, lorsque Jade diminue significativement son nombre de roulades effectuées lors de l'apprentissage en dyade, Louis, lui, le multiplie par deux. Ainsi, le temps d'engagement moteur des élèves est donc différent. Jade diminue significativement ce temps moteur d'activité lorsqu'elle passe d'une tâche d'apprentissage seule à une tâche en dyade homogène, alors que Louis l'augmente.

7.1.3 Résumé et éléments de réponses

Dès lors, à la suite de cette analyse quantitative, nous sommes en mesure d'évoquer certaines différences en termes d'engagement des élèves. On note que pour Jade, l'engagement moteur est bien plus important lorsqu'elle se trouve en situation d'apprentissage seule. Ce résultat est totalement inversé si l'on s'intéresse à Louis puisqu'il s'engage deux fois plus lorsqu'il se trouve au sein d'une dyade homogène.

Ainsi, on s'aperçoit que les résultats divergent entre les élèves en fonction de la forme d'apprentissage choisie par l'enseignant, mais aussi au regard de leurs caractéristiques personnelles. En ce sens, on peut noter que Louis est davantage engagé dans la tâche d'apprentissage lorsqu'il est au contact d'autrui. La présence de Jade semble être une aide et un appui important pour son engagement. A l'inverse, on note que Jade s'engage beaucoup moins d'un point de vue moteur.

Toutefois, il convient de prendre en considération, quelle que soit l'analyse, qu'il n'y a pas d'interactions mises en place par l'enseignant dans une tâche d'apprentissage seul. Si certaines apparaissent, elles sont alors qualifiées "d'interactions spontanées". L'engagement des élèves peut être favorisé pour ceux qui interagissent spontanément entre eux. Cependant lors de notre étude, Louis n'interagit pas spontanément avec ses camarades dans la tâche d'apprentissage seul, contrairement à Jade.

7.2 Analyse qualitative

Dans le cadre de notre recherche et au regard des entretiens d'autoconfrontations, l'idée est aussi de pouvoir analyser l'engagement des élèves d'un point de vue qualitatif. Ce versant a pour but de rendre compte des différentes préoccupations des élèves et avoir accès à leur compréhension de l'activité. L'idée est d'identifier ce qui est vraiment significatif pour eux au regard de leur engagement dans l'activité.

Les tableaux ci-dessous notifient et mettent en évidence le nombre de préoccupations des élèves au regard du contexte et du format d'apprentissage ainsi que leur fréquence d'apparition. Ces éléments de réponses sont issus des entretiens

d'autoconfrontations avec les élèves, et de la leçon filmée et enregistrée lors de la séquence de gymnastique.

Apprentissage seul		Apprentissage en dyade homogène	
Jade	Louis	Jade	Louis
<p>Nombre de préoccupations: 5</p> <p><u>Préoccupation 1:</u> Respecter les critères de la fiche "atelier roulade avant" pour réussir son niveau</p> <p><u>Préoccupation 2:</u> Attentes liées à la réussite de son niveau</p> <p><u>Préoccupation 3:</u> Elle s'attend à réussir sa roulade avant grâce aux conseils d'une autre élève Margot.</p> <p><u>Préoccupation 4:</u> Elle focalise son attention sur sa douleur au dos lors de sa réception sur le tapis.</p> <p><u>Préoccupation 5:</u> Réaliser sa roulade avant</p>	<p>Nombre de préoccupations: 5</p> <p><u>Préoccupation 1:</u> Préoccupé par des éléments externes à la situation</p> <p><u>Préoccupation 2:</u> Respecter les critères de la fiche d'atelier</p> <p><u>Préoccupation 3:</u> Attentes liées à la réussite de son niveau</p> <p><u>Préoccupation 4:</u> Cherche quelque chose à faire car il ne sait "pas quoi faire"</p> <p><u>Préoccupation 5:</u> Réaliser sa roulade avant après l'intervention de l'enseignant.</p>	<p>Nombre de préoccupations: 7</p> <p><u>Préoccupation 1:</u> Attend que Louis se mette en action</p> <p><u>Préoccupation 2:</u> Corriger l'action de Louis</p> <p><u>Préoccupation 3:</u> S'occupe de sa copine</p> <p><u>Préoccupation 4:</u> Vérifier si la roulade de Louis correspond aux critères de réussite de la fiche atelier.</p> <p><u>Préoccupation 5:</u> Veille à ce que Louis reste concentré</p> <p><u>Préoccupation 6:</u> Remplir sa fiche d'observation</p> <p><u>Préoccupation 7:</u> Réaliser sa roulade avant</p>	<p>Nombre de préoccupations: 4</p> <p><u>Préoccupation 1:</u> Attendre les consignes, les retours et conseils de Jade</p> <p><u>Préoccupation 2:</u> Remplir sa fiche d'observation</p> <p><u>Préoccupation 3:</u> La réalisation de la roulade de Jade</p> <p><u>Préoccupation 4:</u> Réaliser sa roulade avant</p>
Jade		Louis	
Apprentissage seul	Apprentissage en dyade	Apprentissage seul	Apprentissage en dyade
<p>Nombre de fois que les préoccupations apparaissent:</p> <p><u>Préoccupation 1</u> =2 fois</p> <p><u>Préoccupation 2</u> =4 fois</p> <p><u>Préoccupation 3</u> =2 fois</p> <p><u>Préoccupation 4</u> =4 fois</p> <p><u>Préoccupation 5</u> =4 fois</p>	<p>Nombre de fois que les préoccupations apparaissent:</p> <p><u>Préoccupation 1</u> = 2 fois</p> <p><u>Préoccupation 2</u> = 2 fois</p> <p><u>Préoccupation 3</u> = 1 fois</p> <p><u>Préoccupation 4</u> = 1 fois</p> <p><u>Préoccupation 5</u> = 3 fois</p> <p><u>Préoccupation 6</u> = 1 fois</p> <p><u>Préoccupation 7</u> = 1 fois</p>	<p>Nombre de fois que les préoccupations apparaissent:</p> <p><u>Préoccupation 1</u> = 2 fois</p> <p><u>Préoccupation 2</u> = 3 fois</p> <p><u>Préoccupation 3</u> = 1 fois</p> <p><u>Préoccupation 4</u> = 2 fois</p> <p><u>Préoccupation 5</u> = 2 fois</p>	<p>Nombre de fois que les préoccupations apparaissent:</p> <p><u>Préoccupation 1</u> =5 fois</p> <p><u>Préoccupation 2</u> =1 fois</p> <p><u>Préoccupation 3</u> =1 fois</p> <p><u>Préoccupation 4</u> = 3 fois</p>

7.2.1 Préoccupation prioritaire des élèves dans la tâche d'apprentissage au regard de la forme de groupement

Le tableau ci-dessous met en évidence la préoccupation principale de chaque élève au sein de la tâche d'apprentissage en fonction de la forme de groupement choisie (apprentissage seul ou apprentissage en dyade).

Atelier roulade avant	
Jade	Louis
<p>Apprentissage seule : <u>Préoccupation prioritaire</u> : Issue des préoccupations 2,4 et 5 Jade est préoccupée par le fait de répondre à, la commande imposée, qui est de s'entraîner en autonomie sur son niveau en roulade avant. Elle est focalisée sur sa réalisation motrice et les critères pour y parvenir. La douleur au dos que lui procure le retour sur le tapis fait également partie de ses priorités.</p>	<p>Apprentissage seul : <u>Préoccupation prioritaire</u> : Préoccupation 5 Louis est préoccupé par le fait de réaliser sa roulade avant une fois que l'enseignant est intervenu afin de réguler son action. Toutefois, notons que pendant une partie importante du temps d'apprentissage, Louis est préoccupé par des éléments externes à la commande (exemple : reliure du tapis). Il reste très passif durant ce temps</p>
<p>Apprentissage en dyade : <u>Préoccupation prioritaire</u> : Préoccupation 2 Jade se trouve préoccupée par le fait de réguler l'activité de Louis, le conseiller et lui apporter des critères de réalisation.</p>	<p>Apprentissage en dyade : <u>Préoccupation prioritaire</u> : Préoccupation 1 Louis est à l'écoute des conseils et régulations de Jade, il s'engage en fonction de ce qu'elle dit et reproduit les démonstrations de Jade en termes de pose de mains et de jambes.</p>

7.2.2 Les préoccupations de Jade lors de l'apprentissage seule de la roulade avant : (Cf. annexe 3)

Lors de la phase d'apprentissage seule, Jade est davantage focalisée sur la réalisation motrice de la tâche et enchaîne les tentatives. Elle s'engage dans le but de réussir sa roulade avant, et de répondre dans le même temps aux attentes de l'enseignant. On remarque cinq préoccupations dans le temps d'apprentissage imparti. On peut noter que trois de ces préoccupations s'accordent sur le fait de réaliser la commande prescrite par l'enseignant, et de suivre les critères de réalisations et de réussite qui permettent de réussir son niveau. Jade l'exprime elle-même lors de l'entretien : “ *et après je me suis dis comme tout à l'heure, je vais me*

concentrer sur ce que je faisais". En ce qui concerne la préoccupation numéro trois qui caractérise l'aide de Margot sur la réussite de la tâche, on peut également dire qu'elle fait partie intégrante de ces préoccupations communes tout en notifiant le fait qu'elle apparaît seulement après l'arrivée d'une autre élève de la classe. En ce sens, des interactions spontanées entre Jade et Margot apparaissent comme l'exprime Jade au cours de l'autoconfrontation: "*En fait, vu que Margot me disait si c'était bien ou pas et bien je recommençais ma roulade*".

Ensuite, durant cette phase d'apprentissage, Jade est préoccupée seulement un court instant par la douleur au dos qu'elle ressent. Cette dernière résulte de sa réception sur le tapis lors de sa roulade avant. Cette préoccupation peut alors faire penser que Jade est préoccupée par quelque chose pouvant être caractérisée comme externe à la situation. Pour autant, ce ressenti kinesthésique résulte bien de la réalisation motrice demandée par l'enseignant et peut même être caractérisé comme un critère de réussite. En effet, si Jade ressent cette douleur au dos, on peut émettre l'hypothèse que cette dernière provient du fait qu'elle ne se positionne pas assez en boule lors de sa réalisation et que, par conséquent, l'enroulement dorsal n'est pas complet.

Dès lors, il nous semble possible de mettre en évidence que ce qui engage le plus régulièrement Jade durant cette phase correspond à une préoccupation orientée vers le fait de réaliser ce qui est prescrit par la situation. En ce sens, l'enjeu est de réaliser des roulades avant selon son propre niveau, et selon les différents critères de réalisations ou de réussite exposés.

7.2.3 Les préoccupations de Louis lors de l'apprentissage seul de la roulade avant : (Cf. annexe 3)

Lors de cette phase d'apprentissage, on note que Louis est quant à lui préoccupé à la fois par la tâche demandée, mais également par des éléments externes à la situation, comme les préoccupations : une (Louis est préoccupé par des éléments externes à la situation) et quatre (Il cherche quelque chose à faire car il ne sait pas quoi faire) de la phase d'apprentissage seul. En effet, lui-même énonce le fait qu'il se préoccupe par exemple de la reliure du tapis : "*Je pense que je suis derrière en train d'examiner les reliures du tapis*". Il est également possible de notifier

que sa première roulade apparaît seulement lorsque l'enseignant le lui demande, et il interagit très peu voire jamais avec ses camarades.

En ce qui le concerne, durant cette phase d'apprentissage seul, on relève cinq préoccupations majeures dédiées à la situation. Au vu de la retranscription, il nous semble possible de regrouper ces cinq préoccupations en deux sous-parties. La première met en évidence trois préoccupations : la deux (respecter les critères de la fiche atelier), la trois (attentes liées à la réussite de son niveau) et la cinq (réaliser sa roulade avant après l'intervention de l'enseignant). Ces dernières regroupent les attentes de Louis concernant son niveau de difficulté et les critères à respecter afin de s'engager dans la réalisation sa roulade avant. C'est notamment ce qu'il exprime lors de l'autoconfrontation : *“Je sais plus si c'était sur mon niveau ou , euh si c'était sur ce niveau-là et je savais pas si il fallait tendre les jambes ou si il y avait un truc particulier à faire et en fait oui c'était se relever avec les mains entre les jambes”*. Par ailleurs, comme énoncé précédemment, les deux autres préoccupations quant à elles mettent en exergue le fait que Louis est davantage préoccupé par des éléments externes à la situation. En ce sens, on s'aperçoit qu'il focalise son attention par exemple sur les reliures du tapis, ou simplement qu'il cherche quoi faire tout en étant très passif dans la situation. Dans le temps imparti qui est consacré à cette phase d'apprentissage seul, la première sous-partie identifiée correspond au dernier tiers de la situation. A l'inverse, les deux premiers tiers de la situation font émerger la deuxième sous-partie.

Ainsi, lors de cette phase d'apprentissage seul pour Louis, on s'aperçoit que ce dernier est préoccupé par la situation durant un tiers du temps, et les deux tiers restants par des choses externes. De plus, il semble également important de noter que si Louis s'engage dans la réalisation motrice dans le dernier tiers, cet engagement moteur intervient après une intervention de l'enseignant, qui lui notifie individuellement le fait qu'il faut qu'il “s'entraîne sur son niveau”.

7.2.4 Les préoccupations de Jade lors de l'apprentissage en dyade

Lors de la phase d'apprentissage en dyade, les préoccupations principales de Jade sont au nombre de sept. Sur ces sept préoccupations, cinq sont à destination d'autrui (quatre pour Louis et une pour Lily, une autre élève de la classe). Elle

cherche principalement à avancer dans l'atelier en guidant Louis et en lui imposant de faire ses roulades. On s'aperçoit donc que Jade est très préoccupée par son binôme. En effet, elle passe une grande majorité de la phase d'apprentissage à le conseiller, le corriger, le stimuler ou encore à l'aider ou le parer. On note que quatre préoccupations sur sept font ressortir le fait que Jade veille sur lui en lui faisant répéter son action et en lui donnant des retours précis dans le but de respecter les consignes de la situation d'apprentissage en dyade. Les deux dernières préoccupations font quant à elles référence au moment où Jade s'engage dans sa propre réalisation motrice. Cet instant intervient dans le dernier tiers du temps dédié à la situation.

Dès lors, on s'aperçoit notamment que les préoccupations : une (attend que Louis se mette en action), deux (corriger l'action de Louis) et cinq (veille à ce que Louis reste concentré) sont celles qui reviennent le plus de fois. Elles ont toutes les trois pour point commun le fait que Jade se préoccupe de ce que fait Louis. On peut donc dire que dans cette phase d'apprentissage, ce qui préoccupe prioritairement Jade concerne l'activité de son binôme Louis et que son engagement dans la situation coïncide avec l'activité de Louis.

7.2.5 Les préoccupations de Louis lors de l'apprentissage en dyade

En ce qui concerne Louis, quatre préoccupations semblent principales lorsque l'on s'intéresse à la phase d'apprentissage en dyade avec son binôme. Deux de ces préoccupations que sont la deux (remplir sa fiche d'observation) et la quatre (réaliser sa roulade avant) concernent sa propre activité, avec la réalisation de sa roulade avant et le remplissage de sa fiche d'observation. Les deux autres préoccupations, qui sont la une (attendre les consignes, les retours et conseils de Jade), et la trois (la réalisation de la roulade de Jade) montrent un lien avec son binôme d'apprentissage. Ces dernières mettent en évidence soit le fait que Louis est préoccupé par ce que lui dit Jade (conseils, remarques), soit qu'il est préoccupé par le fait de remplir son rôle d'observateur en analysant la roulade avant de Jade.

Durant la situation, Louis est donc principalement préoccupé par le fait de répondre à la demande de Jade. Il a également tendance à se focaliser sur des détails auxquels Jade ne semble pas prêter attention. Par exemple, dans la phase

une (cf. annexe 4), il est bloqué et frustré car il veut réaliser le niveau C et non le niveau B qui correspond pourtant à son niveau actuel : *“Ah oui bah là du coup je sais qu’il faut faire le B mais je ne suis pas très content car j’avais envie de faire le C mais je fais le gymnaste quand même”*.

Ainsi, au vu du nombre de fois où ces préoccupations apparaissent dans le temps imparti, on s’aperçoit que la préoccupation numéro une est prépondérante. En effet, elle apparaît cinq fois au cours de cette phase d’apprentissage. On peut donc évoquer le fait que ce qui engage Louis dans cette situation résulte notamment de l’activité et de l’attention que lui apporte Jade, son binôme de travail.

7.2.6 Résumé : la comparaison des préoccupations de Jade et Louis

Lors de la première phase correspondant à l’apprentissage seul, il nous est possible de mettre en évidence des préoccupations communes à nos deux élèves. En ce sens, malgré le fait que les deux élèves se soient engagés de façon différente d’un point de vue quantitatif, on note que des préoccupations telles que : le fait de respecter les critères de la fiche atelier ou encore réaliser la commande à son niveau (effectuer des roulades avant) sont communes aux deux élèves. Les deux élèves à un moment “t” de cette situation d’apprentissage seul ont été préoccupé par ces mêmes éléments.

A l’inverse, lors de cette même phase, des préoccupations contradictoires entre les deux élèves sont apparues. En ce sens, Jade a toujours été focalisée sur le fait d’enchaîner un maximum de roulades avant pour progresser et répondre aux critères de la situation. Elle n’a pas hésité à demander spontanément des conseils à certains de ses camarades. On peut donc voir que son engagement dans la tâche se traduit par des préoccupations propres à la tâche. Pour autant, dans une tâche similaire, on peut s’apercevoir que Louis est lui préoccupé par des choses différentes. En ce sens, il semble être majoritairement détaché de la tâche, il reste seul et ne s’engage finalement qu’après un feedback individualisé de la part de l’enseignant qui arrive en fin de tâche.

Lors de la deuxième phase correspondant à l’apprentissage en dyade homogène, nous sommes en mesure de faire ressortir des préoccupations communes entre nos deux élèves. En effet, ils sont tous les deux préoccupés à un

moment de la tâche par le fait de remplir leurs fiches d'observations, et par le fait de réaliser leurs roulades avant. Ils s'engagent ainsi tous les deux dans le but de répondre à la commande initiale.

Néanmoins, dans cette deuxième phase d'apprentissage, on note également des préoccupations divergentes entre les deux élèves. Ces préoccupations mettent en avant une relation de tutorat spontané entre un tuteur (Jade) et un tutoré (Louis). Pour autant, on peut également dire qu'elles se regroupent, dans la mesure où les deux élèves sont préoccupés par l'activité de l'autre mais pas pour les mêmes raisons. En effet, dans cette relation Jade prend inconsciemment le rôle de tuteur et durant l'intégralité de la tâche elle guide Louis, le conseille, le régule dans le but qu'ils répondent tous les deux à la commande de l'enseignant. A ce même instant Louis se laisse lui guider et laisse Jade entreprendre. Il se contente seulement de répondre à ses suggestions.

Enfin, pour ce qui est des outils à disposition, on peut remarquer que l'utilisation de la fiche atelier "roulade avant" (cf. annexe 1) avec les critères de réussite est utilisée à bon escient par les deux élèves. Jade s'en sert dès la phase 1 et Louis s'en sert lors de la phase 2 en attendant de faire sa roulade (cf. annexe 3).

8 Discussion

Suite aux différents résultats de notre étude, nous sommes maintenant en mesure de répondre à nos hypothèses de départ. La première hypothèse concernait le fait que Louis s'engage davantage dans une tâche d'apprentissage seul.

8.1 Louis s'engage davantage dans une tâche d'apprentissage seul :

Au sein de notre recherche, notre première hypothèse met en avant l'idée que Louis (élève autiste) peut avoir davantage de facilité à s'engager dans une tâche d'apprentissage seul. En effet, en préambule nous nous sommes intéressés particulièrement aux caractéristiques des enfants atteints d'autisme. Les différentes informations que nous avons pu recueillir ont mis notamment en évidence des difficultés d'interactions avec autrui. Selon le site de l'INSERM, les troubles de l'autisme rassemblent "*un ensemble de conditions caractérisées par des altérations des interactions sociales ou encore des problèmes de communication (langage et communication non verbale)*". En observant de plus près notre sujet Louis, nous nous sommes aperçus que durant certaines phases de la leçon ces difficultés apparaissent. En ce sens, durant la leçon, certains moments mettent en évidence une difficulté d'interaction avec ses camarades de classe. Cela peut se traduire par une certaine mise en retrait "naturelle" de la part de l'élève, ou par le fait de répondre très brièvement afin de ne pas échanger davantage avec autrui. C'est notamment ce que Louis évoque lors de l'entretien d'autoconfrontation: "*fin d'abord je vais dire à Antonin de se pousser car il me gêne pour ma roulade*". On a également pu constater que Louis se laissait dépasser par les autres (lorsque les élèves étaient en file indienne) sur l'atelier de la roulade avant : "*moi je voulais faire le niveau supérieur sauf que en fait les autres ils me passaient devant*".

Dès lors, au regard de ces caractéristiques, nous nous attendions finalement à ce que Louis s'engage de façon plus importante lorsqu'il se trouverait dans la tâche d'apprentissage seul. Notre idée première était donc de dire que si Louis se retrouve seul sur son atelier il va pouvoir davantage se concentrer, se centrer sur lui-même sans se soucier des autres camarades de la classe ou devoir interagir avec eux, et ainsi s'engager pleinement dans la tâche.

A la suite de notre étude, nous constatons que le phénomène attendu par notre hypothèse de départ ne se confirme pas, et est même contraire. En effet, on s'aperçoit que durant cette tâche d'apprentissage seul, Louis s'engage finalement très peu. Il n'a pas l'air d'être très à l'aise, n'en a pas confiance et reste finalement passif durant l'intégralité de la tâche : *“Bah en fait je vais faire la queue pendant 3,4 ou 5 minutes pour rien”*. Le seul moment où il s'engage et réalise finalement trois roulades avant à suivre intervient après une régulation de l'enseignant. Durant ce temps d'apprentissage seul, il est davantage préoccupé par des choses externes à la situation. A plusieurs instants de la vidéo, on peut notamment l'apercevoir assis avec un regard assez évasif.

Au regard de ces résultats, différentes hypothèses et facteurs explicatifs nous viennent à l'esprit. Dans un premier temps il semble nécessaire de préciser que lors de cette phase d'apprentissage les élèves se retrouvent au final à plusieurs en même temps sur l'atelier. En l'occurrence Louis n'est pas vraiment “seul”, il se trouve certes autonome dans la tâche mais il partage l'atelier roulade avant avec d'autres élèves. Les dispositions matérielles de la salle ne permettent pas de donner un espace dédié à chaque élève pour chaque atelier. De ce fait, l'hypothèse formulée au préalable sur un potentiel accroissement de la confiance lors d'une tâche d'apprentissage seul est difficilement identifiable dans cette situation. Puis, dans un second temps, en ce qui concerne le fait que Louis soit finalement un peu passif sur l'atelier roulade avant vis à vis des autres camarades, nous pensons que ce type de comportement peut notamment émerger du fait qu'il est plus difficile pour lui de s'imposer face à un groupe d'élèves. Il a tendance à se laisser dépasser par les autres élèves sans en être spécialement dérangé. Son engagement peut donc paraître moins important que celui de Jade lors de cette phase, même si une de ses préoccupations majeures a pu être à un moment “t” de comme elle de réussir et progresser dans la réalisation de la roulade avant.

Ainsi, au sein de cette tâche d'apprentissage seul, nous pouvons déduire que Louis ne se sent pas forcément plus en confiance mais qu'à l'inverse cette situation a tendance à l'inhiber et son faible engagement moteur (trois roulades avant effectuées en cinq minutes) en est le reflet. Nous pouvons supposer que les résultats

auraient pu être différents si Louis s'était retrouvé "réellement seul" avec un espace personnel dédié à l'apprentissage individuel.

8.2 L'apprentissage en dyade homogène engage davantage les élèves par l'intermédiaire de l'interaction avec autrui

Bien que notre première hypothèse mette en évidence le fait que Louis s'engage davantage dans une tâche seul, nous pensons que la formation en dyade homogène pouvait permettre aux deux élèves de s'engager de manière prépondérante dans la tâche, notamment par le biais de l'interaction avec autrui. En effet, selon nous, l'activité gymnastique enseignée en EPS peut être source d'anxiété ou entraîner une certaine peur chez des élèves dans le sens ou les réalisations motrices peuvent représenter un certain risque. En ce sens, cette activité modifie la locomotion habituelle des élèves en bipédie par le biais notamment des rotations qui entraînent une perte de repères visuels ou spatiales chez l'élève. Au vue de ces caractéristiques, notre idée de mettre en place une dyade homogène avait pour but de renforcer la confiance et l'entraide entre les élèves. Nous imaginions alors que le fait de les positionner dans cette forme de groupement augmenterait leur engagement du fait que l'autre élève pouvait représenter un appui ou une aide sur laquelle s'appuyer. De fait, les élèves auraient pu dès lors coopérer et atteindre leur but commun à savoir réaliser chacun individuellement son niveau de roulade avant. Pour autant, nous étions également conscients que positionner les élèves en dyade n'engage pas de fait systématiquement une coopération et des interactions entre élèves.

Ainsi, au sein de cette deuxième hypothèse, il nous paraît nécessaire de notifier que cette dyade est dite homogène notamment sur le plan moteur. En ce sens, Jade et Louis possèdent un niveau moteur semblable en gymnastique et particulièrement sur l'atelier roulade avant. En atteste, les deux élèves se trouvent au même niveau de réalisation correspondant au niveau B (cf. annexe 1).

8.2.1 L'engagement de Louis au sein de la dyade homogène

Conformément à notre deuxième hypothèse, nous nous attendions donc à ce que Louis soit davantage stimulé par la présence de Jade, et puisse ainsi s'engager

davantage dans la tâche par le biais de cette formation en dyade homogène que lorsqu'il est seul dans la tâche d'apprentissage.

En termes de résultats, on s'aperçoit en ce qui concerne le versant quantitatif que Louis réalise deux fois plus de roulades avant lors de cette tâche. De plus, au vu des images vidéo enregistrées et de l'entretien d'autoconfrontation avec Louis, nous sommes en mesure de dire que l'engagement de Louis a été permanent. Il n'a pas été préoccupé par autre chose que la situation et la tâche à réaliser. Dès lors, il nous est possible de confirmer notre hypothèse initiale. En effet, Louis s'engage davantage dans la tâche d'apprentissage en dyade que lors de la tâche d'apprentissage seul.

Si au regard du versant quantitatif l'hypothèse se confirme, il nous semble également pertinent de s'intéresser au versant qualitatif. En d'autres termes, l'impact de la dyade homogène sur son engagement découle également de ses préoccupations personnelles. En effet, durant cette tâche et au vu des résultats exposés précédemment, on peut voir qu'une relation de tutorat s'instaure entre Jade et Louis dans laquelle ce dernier se trouve être le tutoré. Durant une bonne partie de la tâche, il se préoccupe essentiellement de ce que lui dit Jade. Ainsi, d'un point de vue qualitatif, ses préoccupations sont réellement guidées par sa binôme lors de cette tâche et son engagement s'en ressent.

Maintenant, au regard de ces résultats, différents facteurs explicatifs peuvent venir apporter des réponses à notre hypothèse de départ en ce qui concerne l'engagement plus important de Louis dans cette dyade homogène. En premier lieu, il ne faut pas selon nous négliger le rôle de Jade et son impact sur l'engagement de ce dernier. Ainsi, on peut dire que si la forme de groupement impacte positivement l'engagement de Louis, il ne faut pas la dissocier du binôme qui lui est associé. En d'autres termes, nous nous interrogeons sur l'engagement de Louis au sein de cette même tâche avec un ou une autre élève de la classe. Blatchford et al. (2003) nous disent que « *des élèves travaillant ensemble comme un groupe ou une équipe [...] la particularité de ce travail en groupe – peut-être ce qui le définit – est que l'équilibre entre responsabilité et contrôle du travail se répartit entre les élèves eux-mêmes* ». Ici, la répartition des rôles au sein de la tâche entre Louis et Jade s'est faite naturellement, faisant apparaître cette relation de tutorat. Pour autant, il pourrait être

intéressant de voir les différences et similitudes en termes de résultats que pourrait amener le fait de positionner Louis dans une dyade avec un ou une autre de ses camarades de classe.

En second lieu, nous souhaitons également nous interroger sur l'homogénéité ou l'hétérogénéité d'une dyade. En effet, si cette dyade est homogène sur le plan moteur, elle ne l'est pas sur le plan méthodologique et social. Dans notre tâche, nous notons que Jade prend facilement le leadership par rapport à Louis, ce qui l'amène à prendre davantage de décisions. Darnis (2010) nous indique que *“dans le cadre scolaire, regrouper les élèves de façon relativement hétérogènes s'avère porteur de sens et d'intérêt. Si les élèves les plus en difficulté initialement tirent un plus grand bénéfice des interactions, les plus avancés profitent également du travail coopératif en étant invités à expliciter davantage leurs stratégies de résolution”*. Au sein du binôme, Jade a donc pris spontanément le rôle de “tuteur” vis à vis de Louis. Dès lors, l'engagement de ce dernier résulte en partie du fait que Jade lui dise régulièrement ce qu'il doit faire par des conseils et des régulations spontanées. De fait, les rôles sociaux n'étant pas précisés et décrits comme contenus d'enseignements précis pour la tâche, Louis peut consacrer plus de temps à la pratique motrice.

Ainsi, notre étude montre que ce n'est pas nécessairement l'homogénéité notamment motrice de la dyade qui a permis à Louis de s'engager dans la tâche, mais plutôt les interactions et la relation qu'il entretient avec Jade. En ce sens, si Jade possède des capacités assimilées aux compétences méthodologiques sociales supérieures à celles de Louis, nous sommes donc en mesure de nous questionner sur les résultats similaires ou non que pourrait amener la formation d'une dyade hétérogène. Cette interrogation coïncide avec le fait que l'élève choisi afin d'être le binôme de Louis a un impact fort sur l'engagement de ce dernier quel que soit le type de dyade utilisée. De plus, il est important de notifier qu'en fin de cycle de gymnastique Louis a dû créer un enchaînement gymnique avec un autre élève de la classe (Enzo). Ce dernier avait un niveau moteur homogène à celui de Louis. Cependant, ces deux élèves ont très peu communiqué et échangé lors de cette situation. Louis a obtenu un temps de réalisation motrice et d'entraînement à l'enchaînement très inférieur à celui d'Enzo. En effet, ce dernier s'est littéralement

imposé au sein de leur espace de travail. L'engagement de Louis s'est alors considérablement restreint, alors que celui d'Enzo dans l'activité est resté classique. Ainsi, on peut en déduire l'engagement de Louis dans une tâche en dyade est dépendante du camarade avec qui il se trouve.

8.2.2 L'engagement de Jade au sein de la dyade homogène

En ce qui concerne Jade et l'hypothèse de départ selon laquelle elle se trouve davantage engagée au sein d'une tâche d'apprentissage en dyade, nos attentes ne se vérifient pas réellement.

En ce sens, d'un point de vue quantitatif, on observe que Jade réalise seulement une roulade avant dans cette tâche contre dix lorsqu'elle se trouve au sein de la tâche d'apprentissage seule. Toutefois, en relation avec ce que nous exprimons au sujet de Louis, si le versant quantitatif a tant diminué lors de cette tâche il nous semble possible de le lier à la relation de tutorat entre les deux élèves. En ce sens, et au regard du versant qualitatif, Jade passe un temps conséquent durant la tâche à aider, conseiller et réguler l'activité de Louis.

Dès lors, en termes d'hypothèse explicative, nous pensons que cette forme de groupement à un impact limitant sur l'engagement moteur de Jade en termes de réalisations motrices puisqu'elle passe de nombreuses minutes à guider Louis dans la tâche. Pour autant, elle se montre très active dans la situation, et développe des contenus autres que moteurs associés à la tâche. Ce phénomène nous interroge au même titre que pour Louis sur le rôle que joue le binôme, et sur l'impact de ce dernier sur l'engagement de l'élève.

Ainsi, au sein de cette tâche et d'un point de vue qualitatif, les préoccupations de Jade sont majoritairement orientées vers son binôme Louis. Elle est réellement préoccupée par le fait qu'il réalise la commande de l'enseignant et passe un temps conséquent à l'encourager et le conseiller. Ce temps se trouve être au final au détriment de son engagement moteur personnel dans la tâche. Au regard des travaux sur l'impact des dyades comme ressources pour apprendre, *“les interactions sont conçues comme socialement et culturellement situées. Agir c'est construire des significations dans un contexte culturel et en relation avec d'autres individus. Ces significations émergent d'un flux d'actions qui ont toujours une dimension sociale, et*

*qui se rattachent à une culture préexistante*²⁶. Au sein de notre étude, la “culture préexistante” de Jade diffère de celle de Louis. Maintenant, notons que certaines études sur l’action située nous disent qu’ *“Apprendre, c’est construire de nouvelles connaissances, et en valider ou en invalider d’autres. Chaque action s’accompagne de telles transformations, qui peuvent cependant soit favoriser une plus grande efficacité, soit au contraire, conduire à des comportements non appropriés au regard de tâches ou d’apprentissages particuliers”*. Dès lors, ces différents travaux mettent également en évidence le fait que des comportements spontanés peuvent émerger dans les tâches d’apprentissages. En ce qui concerne notre étude, on s’aperçoit donc la distribution de rôles dans les tâches d’apprentissages peut amener une diminution de l’engagement moteur des élèves de façon spontanée. Ainsi, dans notre étude, les rôles attribués à nos deux élèves ont favorisé l’engagement moteur de Louis mais pas celui de Jade qui va diminuer spontanément son engagement moteur.

²⁶Saury, J., Ria, L., Sève, C., Gal-Petitfaux, N. (2006).

9 Conclusion

Cette étude nous a donc permis de nous rendre compte de plusieurs choses concernant l'engagement moteur des élèves, et notamment ceux atteints du TSA lors d'une tâche d'apprentissage en gymnastique au regard de deux formes de groupements différentes. Dans un premier temps, il est nécessaire de préciser que ces résultats ne peuvent se généraliser à l'ensemble des élèves autistes du système éducatif. En effet, comme nous le rappelle Marion Leboyer (2010), "*les comportements peuvent différer d'une personne autiste à une autre*". Cette étude est donc intégralement dépendante du contexte dans lequel elle se déroule.

Il est également important de noter que les résultats survenus à la suite de notre étude ont vocation à se généraliser à l'ensemble de la leçon. En ce sens, l'expérience effectuée au sein de quatre ateliers de gymnastique (roulade avant, roulade arrière, roue, ATR) montre des similitudes en termes d'engagement des élèves au regard des deux formes de groupement privilégiées (Cf. annexe 5).

Nous nous sommes également aperçus que Louis s'engage plus facilement dans une tâche lorsqu'il est au sein d'une dyade symétrique et homogène. Ce résultat fait coïncider les informations recueillies autour du versant quantitatif (le nombre de répétitions de roulade avant dans une tâche en dyade par rapport à une tâche en autonomie) et du versant qualitatif (les préoccupations de Louis dans la tâche seul et en dyade). Par conséquent, en tant qu'enseignants d'EPS, nous sommes en mesure de constater que le travail en dyade pour des élèves atteints de TSA n'est pas limitant, mais qu'il peut au contraire être bénéfique et accentuer l'engagement des élèves dans la tâche. De fait, il pourrait être pertinent de s'intéresser à la formation au tutorat en classe et la composition des dyades entre élèves. En ce sens, selon nous, la composition du binôme ne doit pas être anodine afin d'optimiser l'engagement de l'élève autiste au sein de la dyade. De fait, le binôme de cet élève doit savoir faire preuve de bienveillance envers les autres et avoir des capacités cognitives et motrices permettant d'apporter une aide et un soutien à autrui. Maintenant, nous sommes conscients que ces différents résultats interviennent dans un contexte précis et avec des élèves singuliers.

Nous nous sommes également rendu compte au cours de cette étude de l'importance de la dyade et de sa mise en place par l'enseignant au cours de la leçon. Cette dyade homogène a permis à notre élève autiste de s'engager davantage dans l'activité, et d'être préoccupé et focalisé sur la tâche demandée. Néanmoins, il nous semble nécessaire de noter que nous n'avons aucune certitude sur la similitude de ces résultats au sein d'une dyade hétérogène. De plus, il est important de préciser que d'autres éléments tels que les médias (fiches ateliers) ont permis à notre élève de s'engager dans l'activité. L'impact de ces derniers sur l'engagement dans la tâche nous paraît non négligeable, comme nous le montre la préoccupation deux (remplir sa fiche d'observation) de Louis lors de la tâche d'apprentissage en dyade. Nous pouvons ainsi mettre en évidence l'idée selon laquelle une partie de l'engagement de l'élève y est liée.

C'est pourquoi, selon nous, différents points importants peuvent être mis en avant afin que l'élève autiste apprenne et s'engage dans la tâche. En ce sens, l'organisation de la leçon doit lui permettre de suivre un fil conducteur et être guidé par des moyens didactiques et pédagogiques tels que : des consignes précises et concises, un moyen de transmission (oral, écrit, schémas, images, vidéos,) et un langage adapté ou encore une organisation spatiale lui permettant de se repérer facilement dans l'espace dédié à la pratique.

Enfin, pour terminer, si cette étude était amenée à se prolonger, il nous semblerait pertinent de s'intéresser aux résultats que pourraient amener la formation d'un autre binôme pour Louis dans des situations diverses et des APSA variées. Nous sommes conscients que notre étude ne représente qu'un très maigre échantillon du vécu qu'un élève autiste peut avoir au cours de sa scolarité. Elle ne peut donc faire figure de généralité, tant les personnes atteintes d'autisme peuvent avoir des sensibilités très différentes.

10 Bibliographie

Astier.P, Gal-Petifaux.N, Leblanc.S, Sève.C, Saury. J, Zeitler.A, 2003, “Les approches situées de l’action : quelques outils”, recherche et formation n°42

André.A, Kogut.P, Tant.M, &Midelet.J, (2014). Citoyenneté et handicap: le défi inclusif. In A. André (coord.), la citoyenneté(pp. 64- 82). Paris: Editions revue eps.

André.A et Tant.M, 2017 “l’inclusion en EPS : utopie ou opportunité pour la réussite ?” revue EPS 375

Barthelemy.C, 2018, institut national de la santé et de la recherche médical

Blanquer. JM, 2018-2019, le projet des programmes lycées.

Cluzel.S, avril 2018, stratégie pour l’autisme au sein des troubles du neuro-développement, secrétariat d’état auprès du premier ministre chargé des personnes handicapées.

Caisse nationale de solidarité pour l’autonomie (CNSA), Juin 2018, les chiffres clés de l’aide à l’autonomie.

Delvenne.V, Stanciu. R,(2016). Traitement de l’information sensorielle dans les troubles du spectre autistique. Université libre de Bruxelles.

Ecole et handicap par scolarité et partenariat, le recrutement et le statut des AESH, repéré à : <https://ecole-et-handicap.fr/lacompagnement-des-eleves-en-situation-de-handicap-2-dispositifs-daccompagnement/avs-et-aesh-vers-la-professionnalisation/avs-et-aesh-recrutement-et-statut/>

Editions EPS et DL, 2018, l’engagement de l’élève en EPS : d’une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles.

Gouvernement Raffarin, Loi du 11 février 2005, article 14

Huet. B et Saury.J, 2010, “les interactions spontanées entre élèves en EPS”, interactions et apprentissages, revue EPS “collection pour l’action”

INSERM, 18 mai 2018, Autisme : un trouble du neuro-développement affectant les relations interpersonnelles, repéré à : <https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/autisme>

La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques <https://edupass.hypotheses.org/1080#Comment>

Lafont.L, 2010, “interactions sociales et habiletés motrices”, des savoirs, chapitre 1

Leboyer. M, 11 mars 2020, France culture radio, « la question du jour, Guillaume Erner reçoit Mario Leboyer, psychiatre » (podcastfrance culture) repéré à <https://www.franceculture.fr/emissions/la-question-du-jour/autismepeut-parler-dune-hausse-de-en>

france?fbclid=IwAR1sk2eunKyDIT6UFDzgye6Kseesf4u2UTFLnvplqkkVX-PCDI3_V5Wy6Z4

Meynaud.F, 2007, "Vers une éducation physique et sportive inclusive", reliance n°24

OMS, 2013, définition et classification des handicaps, CIH, repéré à : <https://informations.handicap.fr/a-definition-classification-handicap-cih-oms-6029.php>

ONISEP, 4 septembre 2018, l'autisme : la scolarisation des élèves avec autisme

Saury et al, 2013, Actions, significations et apprentissages en EPS "une approche centrée sur le cours d'expérience des élèves et des enseignants"

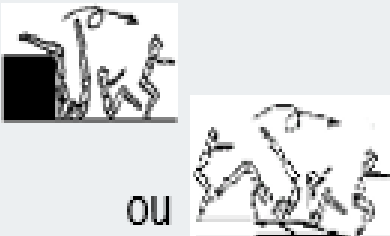
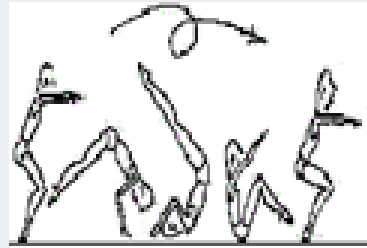
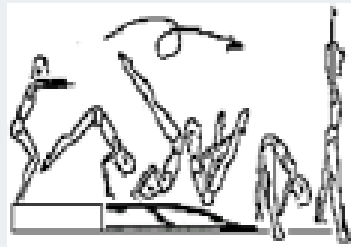
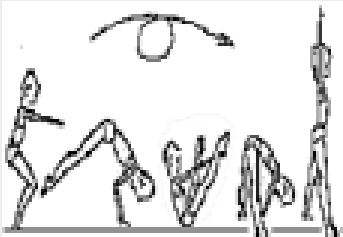

Saury, J., Ria, L., Sève, C., Gal-Petitfaux, N. (2006). Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS. Revue EP.S., 321, 5-11

Tant. M et Watelain. E ,janvier 2018 "l'engagement de l'élève en EPS : la situation de handicap",

Vliallele.A, le syndrome Asperger, autisme France, repéré à : http://www.autisme-france.fr/577_p_25361/le-syndrome-d-asperger.html

11 Annexes:

Annexe 1 : Roulade avant (fiche de niveaux)

Niveaux	Eléments	Critères de réussite
A	Roulade avant groupé sur plan incliné 	<ul style="list-style-type: none"> * Je roule dans l'axe * Je me relève sans poser les mains derrière les fesses
B	Roulade avant groupé au sol 	<ul style="list-style-type: none"> * Je roule dans l'axe * Je me relève sans poser les mains derrière les fesses
C	Roulade avant écart sur plan incliné 	<ul style="list-style-type: none"> * Mes jambes restent tendues * Je pose mes mains entre mes jambes pour me redresser
D	Roulade avant écart au sol 	<ul style="list-style-type: none"> * Mes jambes restent tendues * Je pose mes mains entre mes jambes pour me redresser
E	Roulade avant carpé au sol 	<ul style="list-style-type: none"> * Mes jambes restent tendues et serrées jusqu'à la réception * Réception stabilisée

Annexe 2 : fiche de suivi individuel

Nom :

Prénom :

	Mon niveau	Les remédiations du coach
Roulade avant		
Roulade arrière		
ATR		
Roue		

Annexe 3 : Tableau analyse qualitative par apprentissage seul

Apprentissage seul					
Jade		Time	Time	Louis	
<p>Préoccupation (signe hexadique)</p> <p>Elle focalise son attention sur les critères de réalisation de la roulade.</p>	<p>Exemple (autoconf)</p> <p>J: J'ai regardé mon niveau, et je relisais ce qu'il fallait faire.</p>	<p>Phase 1 (0'18" à 1'08)</p> <p>Jade lit sa fiche puis fait une roulade sur plan incliné.</p>	<p>Phase 1 (0,00" à 1'50)</p> <p>Louis s'assoit à côté de son atelier et reste à ne rien faire.</p>	<p>Préoccupation (signe hexadique)</p> <p>L est Préoccupé par des choses autres que la situation (reliure tapis, regard dans le vide, rêverie).</p>	<p>Exemple (autoconf)</p> <p>L : Je pense que je suis derrière en train d'examiner les reliures du tapis ou alors je fais la queue, soit l'un, soit l'autre.</p>
<p>Elle veut rester concentrée sur la RA.</p> <p>Attente liée à la réussite de son niveau de roulade.</p>	<p>J : je me suis reconcentrée sur ce qu'il fallait faire, et d'ailleurs j'ai doublé Isaac.</p>	<p>Phase 2 (1'08" à 2'30)</p> <p>Jtente plusieurs roulades avant.</p>	<p>Phase 2 (1'50" à 3'00)</p> <p>Louis fait la queue à son atelier sans réellement s'imposer.</p>	<p>Se préoccupe principalement du niveau d'exécution de la fiche.</p>	<p>L : Bah en fait je vais faire la queue pendant 3, 4 ou 5 minutes pour rien parce que c'était pas ce niveau là.</p>
<p>Elle est focalisée sur les conseils de Margot.</p>	<p>J: Souvent quand je fais l'exercice je m'imagine être un peu plus haute comme ma copine Margot, elle fait de la gym et dès qu'elle fait un agrès devant moi, et bien je me dis que je vais faire pareil.</p>	<p>Phase 3 (2,30" à 4'13)</p> <p>Jade est aidée par sa copine Margot pour la réalisation de la roulade avant.</p>	<p>Phase 3 (3'00" à 3'50")</p> <p>Après la régulation de l'enseignant, Louis réalise 3 roulades de suite.</p>	<p>Louis est rassuré. Il s'engage donc dans son action.</p>	<p>L :Et donc là c'est là qu'il m'a dit qu'il fallait que je répète juste mon niveau B et pas le C donc là je vais le faire.</p>
<p>Elle est focalisée par la douleur dans le dos qu'elle ressent à la réception de la roulade.</p>	<p>J: Oui, ça fait mal les tapis je trouve. Autant les tapis clairs sont les plus mous mais...</p>	<p>Phase 4 (4,13")</p> <p>J continue ses roulades avant sur le tapis.</p>			

Annexe 4 : Tableau analyse qualitative par apprentissage en dyade

Apprentissage en dyade homogène				
Jade		Time	Louis	
Préoccupation (signe hexadique)	Exemple (autoconf)	Phase 1	Préoccupation (signe hexadique)	Exemple (autoconf)
Attend que L réalise son niveau pour l'observer. Demande à L d'y aller. Préoccupée par L et ce qu'il fait.	J: Du coup je lui ai dit de commencer comme ça je peux l'aider et après ce sera à moi. Du coup je lui ai demandé son niveau, il m'a dit B et je regarde ce qu'il faut faire.	(2'13 à 3') Mise en place de l'atelier. Jade demande à Louis de lui montrer son niveau.	Frustré de devoir faire le niveau B alors qu'il veut faire le C. Est dans l'attente de prescriptions de la part de Jade	L : Ah oui bah là du coup je sais qu'il faut faire le B, mais je suis pas très content car j'avais envie de faire le C, mais je fais le gymnaste quand même.
Elle veut corriger la roulage de L grâce aux critères de réalisation de la RA.	J: Bah en fait je trouvais que pour qu'il remonte, et debout, bah je trouvais qu'il n'avait pas assez d'élan, du coup je lui dis "il te faudrait peut-être un peu plus d'élan" et je regarde quand même sur la fiche ce qu'il fallait faire et je lui montre.	Phase 2 (3' à 3'30) Régulation de la roulade avant de L.	Est dans l'attente de Jade et de ses régulations (passivement). Préoccupé par l'autre.	L : Bah je me demande si elle va bientôt venir et je suis prêt à l'appeler pour qu'elle vienne.
Elle s'assure que L regarde sa RA.	J: Du coup, bah là il regardait ce qu'il fallait faire donc je me mettais en place et lui disait, "Pierre c'est bon..."	Phase 3 (3'30 à 4') C'est au tour de Jade de montrer son niveau de RA à Pierre.	Il regarde J	L : Là je regarde Jade qui fait sa roulade
Remplit la fiche de L et s'assure que L remplisse la sienne. Préoccupée par le prochain atelier.	J: Parce que en fait on avait fini le premier atelier tous les deux et on s'est dit, on va changer.	Phase 4 (4' à 4'40) Régulation de la RA de J et remplissage des fiches d'observation.	Attend le retour de J pour remplir sa fiche. Préoccupé par la fait de remplir la fiche.	L : Là on écrit sur la feuille les remarques, moi j'ai juste écrit 3 traits parce que elle c'était bien ce qu'elle a fait.

Annexe 5: Extraits des retranscriptions issues des trois autres ateliers (roulade arrière, roue, ATR) en dyade.

Atelier ROUE (CAM mobile)																	
00 : 05 : 20			<p>L : Ah oui alors là Dorian il avait fait le niveau le plus dur et il en parle avec jade et moi je les écoute et ils parlent de mac do parce que si Jade y arrive il lui paie un mac do</p>	<p>J: Alors tu étais quel niveau là ? L : Alors je crois que j'étais B J : Non tu étais A L : Ah ouais ? (regarde la feuille) Ah oui J : Vas-y attend viens <i>Puis Jade interagit avec une autre camarade / Louis lui est assis et regarde</i></p>													
00 : 06 : 03	<table border="1"> <tr> <td>E</td> <td>Préoccuper par la réalisation de sa roue au regard des conseils de Jade</td> </tr> <tr> <td>A</td> <td>Attentes liées à la réalisation motrice de sa roue et le fait de tendre ses jambes</td> </tr> <tr> <td>U</td> <td>Se sent dépendant des conseils de J</td> </tr> </table>	E	Préoccuper par la réalisation de sa roue au regard des conseils de Jade	A	Attentes liées à la réalisation motrice de sa roue et le fait de tendre ses jambes	U	Se sent dépendant des conseils de J	<p>Ch : Qu'est-ce qu'il se passe là ? L : Bah du coup, là elle me dis ce qu'il faut faire et là c'est la roue donc je l'écoute. Ch : D'accord et donc toi là tu écoutes ses conseils ? L : Oui parce que là c'est pareil mes genoux ils n'étaient pas totalement tendus, ils étaient fléchies, parce que ça c'est mon problème je ne tend pas les jambes. Ch : Donc là tu te dis je vais essayer d'appliquer ses</p>	<p>J: Euh, alors moi c'est D (20 secondes ou ils regardent la fiche) Du coup, là tu fais avec euh le truc là, je te regarde. Du coup tu dois refaire un arc de cercle et départ de réception pieds décalés. L : Comme ça ? J : Non comme ça , là du coup tes pieds un peu plus comme et tu fais hop ! L : Et faut euh, c'est écrit jambes tendues ou pas ? J : Euh ... décalées passage jambes tendues à 45°. Du coup tu es comme</p>	<p>Ch: alors là ça se passe comment ? J: Du coup bah c'est toujours pierre qui commençais je lui disait se qu'il fallait faire Ch: Et la tu lui... J: montrait ce qu'il fallait faire Ch: lui miner J:Oui Ch: Et donc toi tu as l'impression que ce que tu lui dis, ça sert ? Que ton action à servis ou pas ? J: heu, bah un peu mais jambes tendues il a pas...</p>	<table border="1"> <tr> <td>E</td> <td>Elle veut corriger L</td> </tr> <tr> <td>A</td> <td>Elle s'attend à ce que L change son action motrice</td> </tr> <tr> <td>U</td> <td>Elle fait attention aux jambes de L</td> </tr> </table>	E	Elle veut corriger L	A	Elle s'attend à ce que L change son action motrice	U	Elle fait attention aux jambes de L
E	Préoccuper par la réalisation de sa roue au regard des conseils de Jade																
A	Attentes liées à la réalisation motrice de sa roue et le fait de tendre ses jambes																
U	Se sent dépendant des conseils de J																
E	Elle veut corriger L																
A	Elle s'attend à ce que L change son action motrice																
U	Elle fait attention aux jambes de L																

		<p>conseils ? L : Oui Ch :Qu'est-ce qu'il se passe là ? L : Bah là je me rappelle pas de ce moment mais il y avait Isaac qui était derrière moi donc je lui ai demandé de se pousser le temps que je fasse ma roue et là je crois que J ne me regarde pas trop, ah si elle est là</p>	<p>ça, tu plis celle là devant, après celle derrière comme ça L : Ouais ... J : Et hop là tu prends ton élan. <i>L exécute sa roue ...</i> J : Oui c'est ça, bien. Euh ... tu peux réessayer ? L : Ah ok ! (L demande à un camarade de s'écarter, "excuse moi")</p>	<p>Ch: D'accord donc tu te dis qu'il y a un critère qu'il n'a pas saisi ? J: oui voila Ch: Tu lui dis quoi là ? J: Je lui dis de réessayer pour que je regarde quand même J: et là je trouve que c'était mieux.</p>													
00 : 07 : 41	<table border="1"> <tr> <td>E</td> <td>Regarder la roue de J</td> </tr> <tr> <td>A</td> <td>Attentes liées au mouvement des jambes de J</td> </tr> <tr> <td>U</td> <td>Focalise son attention sur la roue de Jade</td> </tr> </table>	E	Regarder la roue de J	A	Attentes liées au mouvement des jambes de J	U	Focalise son attention sur la roue de Jade	<p>Ch : Et là qu'est-ce qu'il se passe ? L : Là y'a J qui va passer et je la regarde du coup ? Ch : des choses en particulier ? L : Je regarde surtout les jambes tendues et l'enchaînement entre les deux roues car la première fois elle n'avait pas réussi mais là je sais pas si c'est la première ou la deuxième. Et là en regardant la vidéo j'ai vu qu'il n'y avait pas que l'enchaînement mais qu'il y avait la reprise aussi et à la fin je regarde la feuille</p>	<p>J : Et moi c'est D du coup, du coup je fais deux roues d'affilée. L : Ah ok J : Attends j'aime pas ce tapis.. Attends je peux faire mes deux roues ? Attends je refais. (2 roues à la suite) ... Je crois que je tends pas assez mes jambes. L : Euh bah si ça va tu les tends assez mais euh c'est un peu l'enchaînement... c'est un peu tu sais sur l'enchaînement J : Ah oui , avec le niveau D du coup, arrêt, euh, tu mets autrement petit arrêt entre les deux. L : Ouais, bah je peux mettre attention à l'enchaînement des roues sinon ? J : Oui L : Ouais...</p>	<p>Ch: Là vous avez changé les rôles... Ch: Qu'est ce que tu t'es dis là ? J: En fait je me suis dis que la première n'était pas assez bien tendues du coup j'ai fait "attend je recommence". Ch: qu'est ce qu'il te fait comme remarque là ? J: Heu il me disait... je lui ai dis d'accord si mes jambes ne sont pas assez tendu. Il me dis que non mes jambes sont bien mais que c'est l'enchaînement...</p>	<table border="1"> <tr> <td>E</td> <td>Elle veut savoir si sa roue est réussi</td> </tr> <tr> <td>A</td> <td>Elle s'attend un faire un mauvais mouvement de jambes et que L la régule.</td> </tr> <tr> <td>U</td> <td>Elle focalise son attention sur ses jambes (tendues)</td> </tr> </table>	E	Elle veut savoir si sa roue est réussi	A	Elle s'attend un faire un mauvais mouvement de jambes et que L la régule.	U	Elle focalise son attention sur ses jambes (tendues)
E	Regarder la roue de J																
A	Attentes liées au mouvement des jambes de J																
U	Focalise son attention sur la roue de Jade																
E	Elle veut savoir si sa roue est réussi																
A	Elle s'attend un faire un mauvais mouvement de jambes et que L la régule.																
U	Elle focalise son attention sur ses jambes (tendues)																

Atelier ATR (CAM mobile)							
00 : 12 : 20	E	Cherche à faire son ATR aux barres	Ch : Qu'est-ce qu'il se passe là ? L : Alors je suis ou ?	L : ATR ... appui tendu renversé J : Du coup toi tu es le euh ...	Ch: Donc là vous changez d'atelier ? J: oui	E	Elle veut que L fasse son ATR
	A	Il s'attend à être en difficulté sans le tapis	Ch : Juste ici là, je te remets le niveau juste avant si tu veux L : Ah oui donc là je fais le niveau, mais il n'y avait pas de tapis à cet endroit alors que normalement il y en a un mais le professeur n'avait pas dû y penser je crois. Ch : et donc si y'avait pas de tapis ? L : Bah j'avais un peu peur quoi mais ça m'empêchait pas vraiment de le faire c'était juste un risque que je me tape la tête par terre ou truc comme ça	L : Euh A je crois ... oui A , alors A qu'est-ce que c'est ? ATR face au mur, ouais bah c'est facile ça J : Bah vas-y L : Alors c'est le truc sur les échelles non ? c'est le truc avec les échelles je crois J : Oui tu te mets là là L : Oui sauf qu'il n'y a pas de tapis J : Ouais ok L : Ouais bah pas grave J : Non mais regarde Louis, fais les pieds qui touchent le mur (<i>L exécute</i>) Ok ... un peu plus d'angle L : Ah j'aurais peut être pas dû sauter J : Ok viens Louis L : Donc toi c'est quoi ? c'est D ? J : Euh non c'est C	Ch: Alors qu'est ce qui se passe ? Tu regarde Pierre ? J: En fait lui étais au niveau A de l'ATR, il fallait faire sur un mur, et vu qu'il y avait beaucoup de monde dans cet endroit là, et que du coup on n'avait pas pensé à se mettre juste ici, du coup il a dit autrement je me met sur les échelles, je lui dis autrement il y a le mur. Et il me fais oui et il essaie mais ça glisse, du coup on refais sur les échelles Ch: Sur les échelles ok J: J'ai chanté, je ne m'en rappelle plus que j'ai chanté ! Ch: c'est pas grave	A	Elle s'attend à ce que L réussisse sur le mur, mais ce n'est pas le cas.
	U	Perturbé par la non présence du tapis				U	Perturber par le manque de place dans l'atelier pour faire l'ATR
00 : 14 : 43			J : Regardes Louis (<i>elle fait l'ATR</i>) L : C'est bon J : Ok du coup tu mets quoi ? L : Euh bah... euh bah rien	Ch: Là tu l'a interpellé et lui à dis regarde c'est ça ? J: Oui j'allais passer, du coup je lui est dis vu qu'il étais sur sa fiche, je lui est dis regarde.	E	Elle veut que L la regarde pour son ATR	
					A		
					U	Elle focalise son attention sur la	

Annexe 6: Fichier numérique projeté:

Accueil

Thèmes
(élément)

- Rouler en Avant
(Roulade avant → Saut de l'ange)
- Rouler en Arrière
(Roulade arrière)
- Se renverser en ATR
pour tourner en Avant
(ATR → Saut de mains)
- Tourner en Avant en
passant par l'ATR avec
rotation longitudinale
(Roue → Rondade)
- Tourner en Avant
sans appui des mains
(Salto avant)
- Tourner en Arrière
avec passage en ATR
(Flip arrière)
- Tourner en Arrière
sans appui des mains
(Salto arrière)

ACCUEIL

**E.P.S.
GYM**

- Roulade Avant → Saut de l'ange
Niveaux A à F
- Roulade Arrière
Niveaux A à D
- ATR → Saut de mains
Niveaux A à H
- Roue → Rondade
Niveaux A à F
- Salto Avant
Niveaux A à E
- Flip Arrière
Niveaux A à E
- Salto Arrière
Niveaux A à F

Consignes de sécurité

Validation des niveaux

LYCÉE JEAN ROSTAND
F.DEMAZEUX