



HAL
open science

Inclure l'élève en situation de surpoids en EPS : un enseignant et un élève sur la même " longueur d'ondes " ?

Hugo Salvador, Florent Gaubert

► To cite this version:

Hugo Salvador, Florent Gaubert. Inclure l'élève en situation de surpoids en EPS : un enseignant et un élève sur la même " longueur d'ondes " ?. Education. 2021. dumas-03279132

HAL Id: dumas-03279132

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03279132>

Submitted on 6 Jul 2021

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



Master MEEF

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

Mention second degré

Parcours Education Physique et Sportive (EPS)

Mémoire de recherche

Inclure l'élève en situation de surpoids en EPS : un enseignant et un élève sur la même « longueur d'ondes » ?

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Florent GAUBERT et Hugo SALVADOR

le 20 mai 2021, à Nantes

en présence de la commission de soutenance composée de :

Jacques SAURY, directeur de mémoire

Pauline ENDRESS, présidente du jury

Remerciements

La réalisation de ce mémoire constitue une expérience très riche dans laquelle plusieurs personnes se sont investies pour permettre son aboutissement.

Nous voulons exprimer nos profonds et sincères remerciements en particulier à notre directeur de mémoire ;

A Monsieur **Jacques Saury**, Professeur des Universités à l'UFR STAPS de Nantes pour nous avoir accompagnés et conseillés tout au long de cette année ;

A Monsieur le **Principal du Collège X** pour avoir autorisé le déroulement de notre étude au sein de son établissement ;

A Monsieur **Riou** et **Gabin** pour avoir accepté de participer à notre étude. Leur sympathie, leur disponibilité et leur investissement nous ont permis de réaliser sereinement cette étude.

Sommaire

SOMMAIRE	3
1. INTRODUCTION	5
2. REVUE DE LITTERATURE	9
3. CADRE THEORIQUE	19
4. METHODE DE RECHERCHE	22
4.1 CONSTRUCTION DES CONDITIONS ETHIQUES ET CONTRACTUELLES DE L'ETUDE	22
4.2 PARTICIPANTS DE L'ETUDE	24
4.3 SITUATIONS	25
4.4 RECUEIL DE DONNEES	27
4.5 ANALYSE DES DONNEES	30
4.5.1 Analyse locale des cours d'expérience	30
4.5.2 Analyse ouverte des entretiens de « deuxième niveau »	33
5. RESULTATS	34
5.1 REUSSIR COMME TOUS LES ELEVES.....	35
5.1.1 Donner des objectifs adaptés et individualisés à Gabin pour qu'il réussisse.....	36
5.1.2 Toujours avoir la volonté de réussir et de bien faire.....	36
5.2 S'APPUYER SUR LE COLLECTIF POUR FAVORISER L'INCLUSION ET L'IMPLICATION....	38
5.2.1 Faire en sorte que Gabin se sente comme et avec les autres élèves, qu'il interagisse avec eux	38
5.2.2 Etre en groupe, coopérer, interagir et assumer des rôles sociaux le motivent	39
5.3 ORIENTER OSTENSIBLEMENT ET CONSTAMMENT SON ACTIVITE VERS L'APPRENTISSAGE	41
5.3.1 S'assurer que Gabin soit bien impliqué et valorisé en l'encourageant et en le balisant.....	41
5.3.2 S'impliquer en tentant, en pratiquant et en effectuant les consignes demandées par l'enseignant	42
5.4 PLACER ET EPROUVER LA SITUATION MEDICALE VECUE AU CŒUR DE SON ACTIVITE	43
5.4.1 Prévenir les douleurs de Gabin pour le préserver médicalement.....	43
5.4.2 Vivre des sentiments de souffrances et de douleurs physiques	44
5.5 PRIVILEGIER CERTAINES APSA ET FORMES DE PRATIQUE POUR ETRE INCLUS ET EPANOUI.....	45
5.5.1 Prioriser une programmation d'activités et formes de pratique individuelles en encourageant la socialisation et le travail de groupes.....	46
5.5.2 Eprouver du plaisir d'agir et des sentiments de satisfaction à pratiquer les APSA badminton, course d'orientation, lancer de javelot.....	47
5.6 CROISEMENT DE L'EXPERIENCE DE M. RIOU ET DE GABIN.....	48
6. DISCUSSION	52
6.1 APPORTS DES RESULTATS DE L'ETUDE AU DOMAINE SCIENTIFIQUE	52
6.2 APPORTS DES RESULTATS DE L'ETUDE AU DOMAINE PROFESSIONNEL	54
6.2.1 Personnaliser les situations et leurs objectifs.....	54
6.2.2 Prioriser le travail collectif	55

6.2.3	S'appuyer sur les rôles sociaux.....	56
6.2.4	Penser la programmation des APSA.....	56
6.2.5	Conseiller et valoriser l'élève en situation de surpoids.....	57
6.3	LIMITES DES RESULTATS DE L'ETUDE	58
7.	CONCLUSION	59
8.	REFERENCES	62
9.	ANNEXES	67
9.1	ANNEXE 1 : FICHES DE DEMANDE DE PARTICIPATION A L'ETUDE ADRESSEE AUX PARTICIPANTS, DE L'AUTORISATION PARENTALE DE GABIN ET DU PRINCIPAL DU COLLEGE X (ANONYMISEES)	67
9.2	ANNEXE 2 : POSITIONNEMENT DES CAMERAS SUR LE COMPLEXE SPORTIF POUR LES ENREGISTREMENTS IN SITU	70
9.3	ANNEXE 3 : GUIDE DE CHAMPS DE QUESTIONNEMENT ET DE QUESTIONS POUR MENER L'ENTRETIEN DES PARTICIPANTS	71
9.4	ANNEXE 4 : TRANSCRIPTION DES DONNEES IN SITU ET DES VERBATIMS DES PARTICIPANTS LORS DES ENTRETIENS D'AUTO-CONFRONTATION ET DE DEUXIEME NIVEAU	72
9.5	ANNEXE 5 : INTERPRETATION DES DONNEES RECUEILLIES POUR FAIRE UNE ANALYSE CROISEE DE L'EXPERIENCE VECUE DE M. RIOU ET DE GABIN.....	87
9.6	ANNEXE 6 : CONSTRUCTION ET APPELLATION DES THEMATIQUES AU FILTRE DE L'ANALYSE CROISEE DE L'EXPERIENCE VECUE DE M. RIOU ET DE GABIN	109
9.7	ANNEXE 7 : ANALYSE DE LA DEUXIEME PARTIE DES ENTRETIENS (DITE DE « DEUXIEME NIVEAU ») AU FILTRE DES CINQ THEMATIQUES CONSTRUITES.....	110
	QUATRIEME DE COUVERTURE	115

1. Introduction

Le 23 septembre 2020, le média RTL relaie sur ses antennes une étude alarmante sur la baisse des capacités physiques chez les jeunes. Cette étude paraît le même jour que la Journée Nationale du Sport Scolaire organisée par l'Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS) dans tous les établissements scolaires publics de France dont le thème de l'édition 2020 était « *la santé et la reprise de l'activité physique* ». « *Chez les 7-18ans, la capacité physique a diminué de 25% en un demi-siècle et le nombre de diabètes liés au surpoids a drastiquement augmenté* » relate l'étude. Invité à l'antenne ce jour-là pour préciser ce sujet, François Carré, professeur en cardiologie à l'université de Rennes-1, exprime son inquiétude vis-à-vis de cette évolution : « *Aujourd'hui, les chiffres sont là, on a des diabétiques de 14 ans, 16 ans. Moi, quand j'ai appris la médecine, le diabète de type 2, c'est-à-dire le diabète lié au surpoids, c'était l'homme de 40 ans. Jamais il n'y avait des enfants de 14 ans.* ». Ces données actuelles pointant une baisse générale des capacités physiques des jeunes ainsi qu'une croissance exponentielle des situations de surpoids doivent nous alerter. En effet, en tant qu'enseignants, ce fait sociétal impacte inévitablement l'enseignement de l'EPS obligatoire, pour un nombre de plus en plus croissant d'élèves.

Cette étude est à mettre en résonance avec de précédentes enquêtes nationales (e.g. enquête ObÉpi – Roche menée par l'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM), 2009 ; enquête de la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES), 2019) qui ont mis en évidence un accroissement considérable de l'obésité et des situations de surpoids en particulier chez les jeunes issus des classes populaires en France. D'autres enquêtes réalisées en Éducation Physique et Sportive (EPS) (e.g. Cazorla, 1998 ; Garel, 2016) ont pointé que le temps moteur effectif de pratique s'appauvrit et que les capacités physiques et physiologiques des élèves diminuent. Ces éléments doivent nous conduire à nous soucier de cet enjeu national de santé publique, localement dans les leçons d'EPS. Dans quelle mesure est-il possible de transformer nos pratiques professionnelles habituelles pour mieux « faire bouger » les élèves ? C'est précisément l'inclusion en EPS des élèves en situation de surpoids, de plus en plus nombreux dans les effectifs dans nos classes, qui nous intéresse et qui se doit d'accompagner la réflexion de l'enseignant d'EPS tout au long de sa carrière professionnelle. Sur ce point, les attentes institutionnelles sont claires. L'article 111-1 du Code de l'Éducation pour la Loi de

refondation de l'École (JO, 9 juillet 2013) stipule que l'enseignant doit contribuer à « *l'égalité des chances de réussite des élèves* » et à « *l'inclusion scolaire de tous les enfants* ». Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (BOEN, 25 juillet 2013), le complète par la « *prise en compte de la diversité des élèves* ». En ce qui concerne l'EPS, les programmes disciplinaires du collège du cycle 4 (BOEN, 26 novembre 2015) précisent que l'EPS « *assure l'inclusion, dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap* ». Subséquemment, l'enseignant d'EPS doit faire vivre une EPS qui « *initie au plaisir de la pratique sportive.* ». L'enseignant d'EPS se doit donc non seulement d'inclure l'élève en situation de surpoids dans ses leçons, mais aussi et surtout, de lui permettre de vivre une expérience d'épanouissement, de plaisir et de réussite comme n'importe quel autre élève. C'est l'ambition que nous portons à travers cette étude.

Cette notion d'inclusion en EPS, afin de mieux prendre en compte les élèves à besoins éducatifs particuliers (dont les élèves en situation de surpoids font partie), est une préoccupation institutionnelle actuelle majeure. Les concours nationaux de recrutement des professeurs d'EPS nous permettent de l'illustrer. Le programme du concours de l'agrégation interne d'EPS session 2021 (BOEN, 17 avril 2020) pour sa première épreuve d'admissibilité comporte le thème : « *L'élève en EPS, son développement et sa santé* » et pour sa seconde épreuve d'admissibilité, les thèmes : « *L'activité de l'enseignant d'EPS et l'engagement des élèves* » et « *Les objectifs de santé et l'acquisition de techniques corporelles* ». Nous y observons donc cette volonté institutionnelle de prendre en compte l'identité de l'élève (ce qu'il est) et de s'assurer que chaque élève, en particulier les élèves à besoins – sanitaires et corporels – spécifiques, soit inclus dans les leçons d'EPS. Il s'agit surtout de permettre leur développement et leur épanouissement corporels. Il nous semble pour cela essentiel de nous intéresser, non pas seulement à ce que sont les élèves en situation de surpoids, mais surtout à ce qu'ils pensent, ressentent, vivent, expriment et pratiquent dans les leçons d'EPS.

L'inclusion en EPS s'entend comme une philosophie prônant une adaptation à la diversité des besoins éducatifs des élèves pour permettre à chacun et à tous, dans une situation commune d'enseignement, de « *s'exprimer au meilleur de ses possibilités par le développement de compétences* » (André, Kogut, Midelet et Tant, 2014). Les situations inclusives mises en place par l'enseignant doivent notamment permettre à chacun « *d'être accepté comme il est et de se sentir valorisé* » (André et al., 2014. ; Tant, 2014). De ce fait, toute situation se définissant comme « inclusive » articule de façon indissociable deux

perspectives : celle de l'enseignant, orientée par ses préoccupations éducatives, et celle de chaque élève auquel ces situations sont destinées et qui leur donne un sens au regard de sa propre expérience.

Ainsi, dans notre travail, nous désirions saisir l'expérience d'un enseignant d'EPS *in situ* dans les leçons pour comprendre comment ce dernier tente d'inclure un élève à besoins éducatifs particuliers. Complémentairement, nous souhaitions interroger l'expérience de cet élève en situation de surpoids pour comprendre ses expériences vécues dans les leçons d'EPS. En d'autres termes, il s'agissait de comprendre ce qui l'engage et ce qui le mobilise dans les apprentissages en EPS. Ce croisement d'expériences vécues était supposé nous permettre observer des convergences, des congruences ou au contraire des divergences relatives au caractère inclusif de ces situations. Ceci dans le but de définir des voies et des procédures d'enseignement intéressantes à mobiliser par les enseignants d'EPS pour inclure ces élèves. Pour saisir l'expérience vécue de chacun des acteurs (enseignant et élève en situation de surpoids), notre démarche a consisté à observer et à filmer *in situ* des leçons d'EPS effectuées. Par la suite, nous avons conduit avec chacun d'eux, séparément, un entretien d'auto-confrontation s'appuyant sur la leçon filmée. Ce croisement d'expériences avait ainsi pour objectif professionnel d'analyser si certaines organisations de classe et certaines procédures didactiques et pédagogiques sont plus propices que d'autres. Sur ce point, plusieurs questions générales guidaient notre travail : faut-il privilégier des situations complexes ou simples ? Suffit-il, pour inclure cet élève, d'adapter la situation à ses dispositions ou de transformer la situation pour tous les élèves ? Les formes de groupement peuvent-elles être un levier pour répondre à cet enjeu ? Les régulations verbales, tactiles et matérielles effectuées par l'enseignant peuvent-elles être un levier de personnalisation de l'intervention et d'inclusion pour ce public d'élèves ?

Cette étude contextualisée visait à partir de notre terrain d'enseignement, le collège public X situé en périphérie d'Angers (49), à analyser les préoccupations des acteurs tout en couplant celles-ci à une analyse des différentes composantes de leurs expériences. Il s'agissait d'emprunter le programme théorique et méthodologique du « *cours d'action* » (Theureau, 2006). Il consiste à emprunter une démarche compréhensive d'analyse des situations de classes en EPS. L'observation des leçons et le recueil du vécu des acteurs en question via des entretiens d'auto-confrontation permettaient de saisir les potentiels accords ou décalages entre, d'un côté, l'expérience de l'élève en situation de surpoids (se sent-il inclus, quel sens

donne-t-il aux situations qu'il vit en EPS ?), et de l'autre, l'expérience de l'enseignant (ses focalisations et ses préoccupations sont-elles dirigées vers une inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers ?). En des termes plus communs, il s'agissait de comprendre dans quelle mesure et dans quelles conditions l'enseignant et l'élève en situation de surpoids pouvaient être sur la même « longueur d'ondes », afin d'esquisser des procédures, registres d'intervention et stratégies professionnelles intéressantes à mobiliser pour les enseignants d'EPS.

Ce travail était donc guidé par un double enjeu professionnel et scientifique. D'une part, un enjeu professionnel, que nous qualifions même d'enjeu social. Nous le représentons par la question suivante : comment de façon équitable et opérationnelle les enseignants d'EPS peuvent-ils mobiliser leurs compétences pour inclure leurs élèves en situation de surpoids ? Peut-être existe-t-il un décalage entre d'un côté, la formation initiale et continue des enseignants ainsi que la littérature professionnelle qu'ils mobilisent à ce sujet, et de l'autre, l'expérience vécue de l'élève en situation de surpoids lui-même. Auquel cas, notre étude paraît propice pour construire des axes de transformation ayant comme point de départ l'analyse croisée de l'expérience des deux catégories d'acteurs. D'autre part, un enjeu scientifique. Il s'agit d'apporter une contribution à un courant de recherche qui a investi depuis deux décennies le monde de l'EPS (e.g. Durand, 2001 ; Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève et Trohel, 2013 ; Sève et Terré, 2016). Cette étude semble ainsi être une voie prometteuse pour approfondir ce courant d'actions et de recherches encore relativement nouveau sur le terrain de l'EPS. A notre connaissance, les études « action située » relatives au caractère inclusif des situations en EPS à propos des élèves en situation de surpoids ont été conduites uniquement du point de vue de ces derniers (Coste et Sansoucy, 2018) et non du point de vue de l'enseignant. C'est cette articulation et ce croisement entre d'un côté l'expérience de l'enseignant d'EPS et de l'autre l'expérience de l'élève en situation de surpoids qui constitue l'originalité de notre recherche.

En conséquence, la problématique centrale de notre mémoire de recherche peut se résumer ainsi : croiser l'expérience d'un enseignant d'EPS et d'un élève en situation de surpoids, engagés dans les mêmes situations de classe, pour en extraire des axes éducatifs intéressants à mobiliser par l'enseignant d'EPS afin d'inclure un ou plusieurs élève(s) en situation de surpoids.

En tant que chercheurs, nous entendons montrer que l'expérience d'un enseignant d'EPS ayant pour enjeu d'inclure un de ses élèves en situation de surpoids, et l'expérience de cet élève, ne sont pas toujours congruentes ni convergentes. Elles n'aboutissent pas toujours à des interactions enseignant-élève en situation de surpoids productives du point de vue de l'apprentissage de ce dernier. C'est pourquoi, après un travail d'analyse croisée de ces expériences vécues, nous avons dégagé des axes et des perspectives professionnelles intéressantes à mobiliser pour les enseignants d'EPS. Ces perspectives professionnelles mobilisées doivent avoir pour finalité, à terme, de contribuer à dénouer cet enjeu professionnel, scientifique et social d'inclusion.

2. Revue de littérature

Plusieurs auteurs ont déjà étudié l'activité de l'élève en situation de surpoids en EPS ainsi que les difficultés qu'il rencontre dans cette discipline d'enseignement. D'une part, l'élève en situation de surpoids dispose de capacités physiques parfois limitées. C'est ce qu'a relaté Garel (2016) en énumérant quelques limitations relatives aux APSA en EPS : « impossible d'effectuer une impulsion, de porter le poids du corps sur une seule jambe ou sur ses appuis supérieurs [etc.] ». A ces limitations motrices, s'ajoutent des limitations physiologiques : difficultés à réaliser des efforts brefs et intenses, augmentation de la dépense énergétique de repos et d'effort, essoufflement rapide. Sur ce point, le Dossier EPS 62 (2004, p.13) a montré que des complications liées au surpoids peuvent apparaître : « complications cardio-vasculaires avec parfois une hypertension artérielle modérée, particulièrement à l'effort, et complications orthopédiques ». D'autre part, il existe aussi chez cet élève des prédispositions plus significatives à des atteintes affectives et psychosociales manifestes : comportements de résignation plus rapides, sentiment de vivre une souffrance en EPS, difficulté à accepter son corps et le regard de l'autre, etc. (Étude de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (Inserm), 2008 citée par Garel, 2008). Néanmoins, Garel (2016) a nuancé ces propos en indiquant que « tou-te-s [les élèves en situations de surpoids] n'ont pas le même rapport à l'EPS et à l'activité physique en général ». L'APSA pratiquée est donc un facteur important conditionnant ou non les limitations physiques et affectives de cet élève. Ces propos ont également été partagés par Rey et Thivel (2018) qui soulignent que le passé sportif de l'élève influe considérablement sur ses capacités motrices et la persévérance qu'il a à s'engager dans une APSA. Tant (2014) dans sa thèse de doctorat

corrobores ces propos.

Selon la nature de l'APSA, le potentiel de l'élève et ses dispositions psychologiques (intérêt porté, sentiment d'efficacité personnelle), le surpoids n'est pas vécu de la même manière par l'élève en situation de surpoids (Montaud et Amans-Passaga, 2018). Dans certains cas, l'élève « *[préfère] le cours ordinaire [avec les autres élèves] pour retrouver ses camarades* » (Garel, 2018) car la socialisation (sentiment d'appartenance, être avec ses amis, faire comme les autres, etc.) prend le pas sur la maladie et ses conséquences, mais ceci ne constitue pas la norme. En effet lorsque l'élève vit mal sa situation, il désire au contraire un « *cours spécifique* » réservé aux élèves en surpoids. Dans ce cas, les conséquences de la maladie ne sont pas assumées (faible confiance en soi, peur du regard de l'autre, faible croyance en ses qualités), et « *l'auto-exclusion* » prime (Dossier EPS 62, 2004, p.16). Nous y comprenons que le surpoids n'est pas vécu par l'élève atteint ni de la même manière ni à la même mesure. Il faut donc appréhender la façon dont l'élève en surpoids lui-même vit sa situation dans les différentes tâches proposées par l'enseignant. Pour exemple, le chapitre 3 du Dossier EPS 62 (2004, p.16-18) relate l'expérience de Luc, un élève de troisième, qui rencontre des difficultés par rapport à sa situation en EPS. Luc mesure un mètre quatre-vingt et pèse cent cinquante kilogrammes. Il ne participe plus au cours d'EPS par peur du regard et des commentaires que les autres élèves pourraient avoir à son égard. Ainsi, Luc précise que : « *le problème majeur est le regard des autres et l'image de mon corps qui m'est insupportable. Le plus difficile à vivre est mon arrivée au collège, quand je dois traverser la masse d'élèves regroupés devant la porte, puis me frayer un chemin dans les couloirs et les escaliers étroits pour atteindre la salle de classe dans laquelle je suis enfin protégé [caché] par la table* » (p.16). Ce regard que peuvent porter les autres élèves sur lui, influence positivement ou négativement l'élève en situation de surpoids.

En ce qui concerne le groupe classe, Montaud et Amans-Passaga (2018) ont décrit deux attitudes manifestes qui peuvent se produire à l'égard d'un élève en situation de surpoids. La première attitude est la discrimination envers l'élève en situation de surpoids. Dans ce cas, l'élève est considéré par ses pairs comme un fardeau ou un handicap pour réussir ce qui est demandé par l'enseignant. Les réactions des autres élèves vis-à-vis de l'élève en surpoids peuvent être moqueuses : « *An, elle n'est pas capable de courir une minute !* » (commentaire d'un élève relevé par Montaud et Amans-Passaga, 2018). La seconde attitude est la bienveillance et la sollicitude envers un élève impliqué et courageux contribuant ainsi à

sa propre réussite et/ou à celle des autres. Nous pouvons donc entendre des encouragements et des félicitations : « *Il est capable de performances tout à fait honorables !* ». Ainsi, la réaction du groupe classe vis-à-vis de la situation de surpoids d'un de leur pair n'est pas unique et influe sur les propres comportements et représentations de l'élève.

L'inclusion de l'élève en situation de surpoids au sein de sa classe constitue un premier objectif à atteindre afin que le regard des autres n'affecte pas négativement sa pratique (Tant, 2014). Pour parvenir à s'intégrer, l'élève en situation de surpoids doit « *accepter la différence avec les autres* » (Dossier EPS 62, 2004, p.16). Il faut alors que cet élève prenne conscience qu'il n'a pas les mêmes capacités que les autres. Il convient de « *faire apprendre à l'élève à se juger par rapport à ses capacités et non pas seulement par rapport à celles de ses camarades. [...] Il est fondamental que l'élève prenne conscience qu'il progresse comme les autres et, qu'à cet égard, il n'est pas différent d'eux* » (Dossier EPS 62, 2004, p.16). Alors, tout l'enjeu pour l'élève en situation de surpoids est d'accepter le fait qu'il soit différent pour qu'il puisse ainsi progresser à son rythme et prendre du plaisir en EPS. Le plaisir vécu de l'individu confronté à cette situation de surpoids est primordial afin d'éviter qu'il ne se dispense et résigne de venir en cours d'EPS. De ce fait, le groupe académique de Versailles et handicap a affirmé que « *le cours d'EPS ne doit plus être vécu comme un supplice et les APSA comme des instruments de torture, termes trop fréquemment utilisés par l'élève obèse* » (Dossier EPS 62, 2004, p.18).

Néanmoins, l'acceptation de soi et de son corps par l'élève en situation de surpoids n'est pas toujours évidente. En effet, il peut être difficile pour l'élève d'assumer le fait qu'il ait besoin, à certains moments, d'une situation ou d'une consigne adaptée pour pouvoir réussir et progresser (Tant, 2014). En ce sens, le groupe académique de Versailles EPS et handicap a montré que « *l'élève obèse vit souvent une situation conflictuelle car il se sait différent des autres et moins "performant" que ses camarades [...] il souhaiterait que l'enseignant soit moins exigeant avec lui qu'avec l'ensemble des autres élèves, mais quand ce dernier lui propose un aménagement, il l'accepte mal car cela renforce l'idée qu'il est faible* » (Dossier EPS 62, 2004, p.16). Il se retrouve confronté à un conflit entre vouloir bénéficier d'une activité adaptée pour pouvoir réussir, et vouloir faire comme les autres pour ne pas paraître différent (Garel, 2016). Cette volonté de faire comme les autres pour ne pas paraître différent constitue alors un véritable frein à l'acceptation de soi, qu'il faut pouvoir dépasser. Une fois dépassée, l'élève pourra davantage s'épanouir dans les situations adaptées proposées par

l'enseignant. Mais, ces situations ne sont pas toujours mises en œuvre par l'enseignant. Dans ce cas, cela constitue de nouveau un frein à la réussite de l'élève en situation de surpoids. Sur ce point, le Dossier EPS 62 contient les propos d'un élève en situation de surpoids qui n'a jamais bénéficié d'adaptations de la part de son enseignant et qui s'est alors retrouvé en échec en EPS : « *Au collège, le professeur m'a dit : « on a d'autres élèves dans ton cas, on va s'adapter [...] Et puis, au bout de quelques temps, on me renvoyait du cours » » (p.17). Le recours à une pratique appropriée et à des mises en œuvre adaptées de la part de l'enseignant d'EPS semble être un point fondamental pour inclure cette catégorie d'élèves à besoins particuliers. Dans le cas contraire, nous l'avons vu, l'élève en situation de surpoids pourrait rencontrer des difficultés pour réussir en EPS et se sentir incompetent impactant de fait négativement l'acceptation de sa différence. Son expérience vécue en EPS en serait tout autant négative que marquée par de l'injustice, du dégoût et du mépris envers cette discipline d'enseignement mais aussi envers les autres élèves.*

Par conséquent, l'activité de l'enseignant doit être interrogée étant donné que les différentes prises en compte de l'élève en situation de surpoids peuvent influencer positivement ou négativement ce dernier. Alors, en s'appuyant sur les études déjà menées, il reste à voir quel « regard » porte l'enseignant d'EPS sur cet élève ? Quelles en sont les conséquences sur la construction de ses leçons et situations proposées ? Ce « regard » prend-il en considération les éléments précédents évoqués pour inclure l'élève en situation de surpoids ? Quels leviers et registres d'interventions didactiques et pédagogiques utilise-il ?

Sur ce point, Lefèvre et Marsault (2014) ont décrit quatre regards portés par l'enseignant d'EPS sur les élèves en situation de surpoids. Dans le premier regard, que nous qualifions de regard « handicapant », la situation de surpoids est perçue comme un handicap physique néfaste. Il est ici commun d'entendre des remarques de la sorte : « *être obèse devient un handicap pour faire de l'EPS !* » (Enseignant n°6, cité par Lefèvre et Marsault, 2014). Le deuxième regard, « compatissant », présente l'élève en surpoids comme un élève en souffrance qu'il convient de mettre en confiance par des commentaires visant à essentialiser l'élève : « *je leur dis toujours : on fait avec le corps que l'on a* » (Enseignant n°5). Le troisième regard, que nous nommons le regard « médical », considère le surpoids comme une maladie. « *L'obésité [et le surpoids] est une maladie* » (Enseignant n°7) nécessitant ainsi une approche spécifique. Le quatrième et dernier regard, « esthétique », juge le corps de l'élève à partir de critères esthétiques et corporels appliqués à la silhouette

qu'il s'agit d'obtenir. L'enseignant positionne ainsi l'élève en référence à une norme corporelle à atteindre : « *cela se voit qu'il a plus de kilos que la norme* » (Enseignant n°6). S'entremêlent ainsi plusieurs normes corporelles dans le regard porté par l'enseignant dans la situation d'un élève en surpoids : esthétiques (le beau, le laid), médicales (le sain, le malsain), performatives (l'efficace, l'inefficace) et socialisantes (l'inégalité à réduire). De ces regards, vont résulter les différentes adaptations pédagogiques et didactiques de l'enseignant. Autrement dit, selon le·s regard·s porté·s par l'enseignant sur la situation de surpoids de l'élève, ses stratégies d'intervention seront plus ou moins inclusives. Pour exemple, un enseignant qui porte un regard « handicapant » ou « compatissant » aura *a priori* davantage de propension à mobiliser ses savoirs professionnels pour tenter d'inclure ces élèves que l'enseignant portant un autre « regard » sur ces élèves.

A ce sujet, plusieurs logiques s'emboîtent que nous pouvons analyser et regrouper selon trois versants. Le premier versant consiste à prôner une *inclusion* de tous dans les situations proposées, c'est-à-dire à « *adapter les dispositifs pour rechercher [chez tous les élèves] une égalité des chances* » (André et al., 2014). Cette inclusion consiste alors, soit à adapter les consignes pour tous, soit à proposer une forme de pratique originale telle que l'inclusion inversée (Tant et Thorel, 2016), ou encore à solliciter l'interdépendance positive entre les élèves pour apprendre ensemble : les travaux en dyades, le tutorat réciproque entre pairs (Garel, 2018). Plus encore, certains enseignants prônent une inclusion dite « *épistémique* ». Cette dernière propose de « *rendre accessible aux élèves en surcharge pondérale les mêmes savoirs. [...] Il s'agit d'une logique d'accessibilité aux savoirs* » (Montaud et Amans-Passaga, 2018) et non uniquement une inclusion dans un même dispositif. Ce sont l'apprentissage et le développement corporels de tous, au sein d'un dispositif unique qui sont recherchés. Ceci a également été abordé par Li et Rukavina, (2012). Le deuxième versant correspond à une logique *d'intégration* dans laquelle l'élève en situation de surpoids « *ne bénéficie d'aucun aménagement particulier. Il fait comme les autres* » (Garel, 2016). Cette approche se justifie par plusieurs raisons selon les auteurs. La première, s'explique afin de ne pas renforcer la stigmatisation aux yeux des autres (Garel, 2016). La seconde, se défend, car selon l'enseignant, la situation et la logique de l'APSA n'imposent aucune adaptation (Montaud et Amans-Passaga, 2018). Enfin, ce versant postule que l'élève en situation de surpoids dispose de qualités physiques nécessaires et suffisantes par rapport aux autres élèves pour réussir la tâche demandée. Parfois, dans ce versant, l'intégration et « *l'indifférence aux différences* » (Bourdieu et Passeron, 1964, cités par

Garel, 2018) se double « *d'une compensation discriminante* » dans laquelle l'élève en surcharge se voit attribuer une consigne spécifique. Prenons par exemple comme illustration, dans le cadre d'une séquence de demi-fond, l'adaptation classique de l'enseignant d'EPS qui substitue la course par une marche rapide pour l'élève en situation de surpoids, les autres élèves du groupe classe devant quant à eux, effectuer leur projet défini par rapport à leur vitesse personnelle. Enfin, le dernier versant concerne certains enseignants qui optent pour une logique « *d'exclusion* » (André et al., 2014), consistant à créer un cours spécifique où seuls les élèves en situation de surpoids se voient attribuer des activités adaptées. C'est ce qu'a mis en évidence Garel (2018) en analysant les programmation des activités proposées à l'AS ou dans des leçons d'EPS spécifiquement destinées aux élèves en situation de surpoids : « *marche nordique, aquagym, renforcement musculaire avec bandes élastiques, tai-chi-chuan* », celles-ci étant supposées solliciter des ressources plus appropriées. Dans certains cas, cette logique passe aussi par la mise en œuvre d'une alternance pour les élèves en situation de surpoids entre, d'une part, des cours spécifiques (uniquement entre eux), et d'autre part, des cours en classe normale leur permettant ainsi un suivi partiel. Nous remarquons ainsi qu'il existe de multiples traitements possibles pour permettre d'inclure ces élèves. Nous remarquons également que le degré d'inclusion sous-jacent à ces traitements et stratégies d'intervention est très variable.

Un des autres leviers importants permettant à l'enseignant de s'informer pour mieux inclure l'élève en situation de surpoids est la coopération avec l'ensemble de l'équipe éducative. Garel (2016) a notamment montré « *l'importance des échanges avec l'infirmière notamment* » ainsi que ceux avec le médecin scolaire. Ceux-ci permettent des transmissions d'informations du médecin vers l'enseignant, « *lui seul [le médecin] pouvant [...] nous donner des renseignements utiles pour adapter notre enseignement* » (Garel, 2016). Il souligne aussi l'importance de la communication de l'enseignant vers le médecin pour l'encourager à informer ses confrères, afin que « *des aptitudes partielles se substituent aux inaptitudes totales* », favorisant l'inclusion des élèves en situation de surpoids. De surcroît, la réflexion des enseignants sur la programmation des APSA constitue aussi un élément important pour favoriser cette inclusion. De nouveau, Garel (2016) a mis en évidence qu'il faut privilégier des « *activités en décharge* » comme la natation ou la marche et éviter les activités imposant des pressions articulaires trop élevées comme les sauts ou encore la gymnastique.

Enfin, la construction commune (entre enseignants) des évaluations est également fondamentale. Lefèvre et Marsault (2014) ont distingué quatre stratégies d'évaluation inclusives. Dans la première, que nous qualifions d'« évaluation cachée », il s'agit pour l'enseignant de procéder à une évaluation différente de l'élève en surpoids, et cachée aux yeux des autres afin de ne pas stigmatiser le premier. La deuxième, dite « évaluation acceptée », au contraire, consiste à afficher dès le départ les différences au groupe classe et à faire accepter par tous, les aménagements évaluatifs spécifiques nécessaires à cet élève. Cette évaluation en devient ainsi acceptée car comprise. La troisième, que nous nommons « évaluation indifférenciée » vise à procéder à une occultation des caractéristiques et limitations physiques du surpoids dans les critères d'évaluation afin de mettre en œuvre une égalité de traitement entre les élèves. L'élève en surcharge se voit donc attribuer la même grille de compétences évaluées et les mêmes critères d'évaluation. La quatrième et dernière stratégie d'évaluation, l'« évaluation compensatrice », correspond à une logique visant à remplacer le déficit de performance par un autre critère de jugement plus favorable spécifiquement pour cet élève. Une évaluation sur la participation, le progrès, les comportements sociaux, etc., en sont des exemples.

Ces différentes conceptions sous-tendent des solutions concrètes permettant de construire un enseignement d'EPS prenant en compte l'élève en situation de surpoids pour tenter de l'inclure. De ces conceptions résultent différentes mises en œuvre. Rey et Thivel (2018), et Garel (2018), ont montré qu'il ne faut pas « *cantonner [les élèves en situation de surpoids] dans des pratiques paramédicales* » (Garel, 2006). Pour cela, s'appuyer sur différentes techniques d'intervention et stratégies d'enseignement, didactiques et pédagogiques, est envisageable. Le point commun entre tous ces leviers inclusifs est leur « *point de départ* » (Dossier EPS 62, 2004, p.31). Il doit être le certificat médical du médecin, conférant à l'élève en situation de surpoids une aptitude partielle dans les APSA proposées (BOEN, 21 juin 1990). Nous pouvons noter quelques indications formulées par les médecins vis-à-vis de l'activité physique devant être proposée à ces élèves : « *permettre à l'élève de faire des pauses pendant l'effort* » ; « *privilégier les activités de groupe* » ; « *favoriser les activités en décharge* », etc. (Dossier EPS 62, 2004, p.31). Sur ces recommandations et exigences, les enseignants d'EPS mobilisent leurs savoirs professionnels pour utiliser des registres d'interventions et des stratégies inclusives adaptés. Nous avons identifié trois registres principaux de mises en œuvre relatées dans les études professionnelles et scientifiques.

Le premier registre d'interventions pour inclure cet élève concerne le fonctionnement et l'organisation de la classe institués par l'enseignant d'EPS. Des articles professionnels et scientifiques (Garel, 2006 ; Li et Rukavina, 2012 ; Montaud et Amans-Passaga, 2018) ont montré que la dimension collective de la classe (logiques coopératives et collaboratives, interdépendance positive, travail affinitaire, etc.) peut s'avérer être l'un des premiers leviers pour favoriser l'engagement de l'élève en situation de surpoids dans l'apprentissage. C'est ce qu'a énoncé Garel (2016) : « *pour favoriser l'intégration d'un élève en surpoids, le professeur peut, comme I. Duhautois et C. Siusko [enseignants d'EPS], penser à privilégier, du moins dans un premier temps, des regroupements affinitaires dans les activités qui s'y prêtent.* ». En effet, un groupement affinitaire suscité par l'enseignant agit comme un levier pour favoriser l'engagement de l'élève et tenter de passer outre son « *sentiment d'incompétence plus ou moins prononcé qui fait obstacle à [son] engagement dans l'activité et [ses] apprentissages* ». Il est aussi un puissant levier pour entretenir sa motivation à persévérer par la suite.

De plus, créer une organisation de la classe dans laquelle la réussite immédiate est visible et identifiée par l'enseignant avec les élèves semble également bénéfique à l'inclusion recherchée. « *Il s'agit là d'encourager l'élève en surpoids [...] en montrant ses progrès, de tenter de changer l'interprétation qu'il fait de l'erreur, qui est pour lui signe d'une incompétence, d'un échec, d'une faute (au sens moral), alors qu'elle est en réalité source de progrès* » (Dossier EPS 62, 2004, p.17). Autrement dit, il s'agit de proposer des situations dans lesquelles l'élève va très rapidement réussir, se voir réussir et rendre visible à ses pairs sa réussite. Enfin, élaborer et réfléchir à un fonctionnement de classe où la place de l'élève est une place « d'acteur » semble être un point fondamental à son inclusion. Il s'agit là « *qu'il devienne acteur en EPS (au niveau moteur et pas seulement dans des tâches de type arbitrage, etc.)* » (p.17). Ces situations permettant à l'élève en surpoids de prendre cette place active centrale (où l'élève réfléchit, expérimente, élabore, construit, échange, se situe) semblent prometteuses. Pour résumer, à ce stade, trois visées peuvent concourir à l'inclusion de l'élève en situation de surpoids du point de vue de l'organisation de la classe par l'enseignant d'EPS : renforcer la dimension collective des situations d'apprentissage qu'il vit, rendre visibles ses progrès et sa réussite, et, favoriser son implication active dans le processus d'apprentissage.

Le deuxième registre d'interventions pour inclure cet élève correspond aux types de

guidages et de relations que l'enseignant d'EPS instaure avec l'élève en situation de surpoids. Il est admis que la bienveillance, l'écoute, l'exigence et l'accompagnement sont appréciés par ces élèves. Le groupe académique de Versailles dans le Dossier EPS 62 (2004) a souligné ce point de vue, et a pointé que le niveau de guidage et de régulation de l'enseignant était fondamental. Il invite « *l'enseignant à faire preuve d'empathie à l'égard des élèves en surcharge pondérale* » (p.17). André, et al. (2014) ont parlé dans ce cas de « *bienveillance émancipatrice* » tout en n'excluant pas le fait d'être exigeant. Les interventions de l'enseignant peuvent en outre, viser à « *travailler sur les habitudes de vie en termes d'activités physiques quotidiennes et d'alimentation* » (Garel, 2006). Il s'agit ici d'informer et de sensibiliser l'élève à un habitus santé en faisant intervenir par exemple des partenaires extérieurs (nutritionniste, témoignages, etc.). En résumé, les interventions et régulations verbales, tactiles ou écrites de l'enseignant doivent être orientées pour éviter de placer l'élève en situation « *gênante* » (p.17) aux yeux de ses pairs mais aussi à ses propres yeux.

Pour terminer, un troisième registre d'interventions et de stratégies inclusives, résolument inscrites dans la pratique motrice, est proposé. Il consiste à attribuer des consignes et à créer des formes de pratiques adaptées pour cet élève. Suite à la recommandation courante visant à « *favoriser les activités en décharge* » qu'ont relayé Garel (2016) et le Dossier EPS 62 (2004, p.31), plusieurs adaptations possibles sont envisagées de la part de l'enseignant. Illustrons nos propos à travers deux exemples.

Le premier exemple, issu du Dossier EPS 62 (2004, p.31-36) relate des contraintes et aménagements spécifiques dans l'activité physique sportive et artistique (APSA) basket-ball. Dans le cadre d'une situation de « un contre un » visant à apprendre à empêcher l'attaquant de se mettre en position favorable pour tirer, l'enseignant d'EPS concepteur de ce dispositif l'aménage de deux façons. La première, quand l'élève en situation de surpoids est attaquant en faisant « *partir le défenseur d'un angle du terrain* » et non placé dans l'axe. La seconde, quand l'élève en situation de surpoids est défenseur, où il s'agit de « *diminuer la largeur du couloir d'évolution* ». En résumé, ces aménagements spécifiques pour l'élève en situation de surpoids, inclus dans le même dispositif que ses pairs, visaient à « *moins solliciter ses genoux dans un plan latéral [...] et à diminuer son handicap dans la vitesse de déplacement* ».

Le second exemple relate une forme de pratique qui a été illustrée dans le Dossier

EPS 62 (2004, p.21-30). Celle-ci a été citée et analysée par Montaud et Amans-Passaga (2018). Dans l'APSA lancer de javelot, les auteurs ont proposé un aménagement didactique pour permettre à tous, d'apprendre l'objet d'enseignement suivant : coordonner une phase d'élan et une phase de lancer. Leurs aménagements consistaient en une diminution des foulées d'élan pour tous afin de limiter les pressions articulaires au niveau des genoux. Deux types de lancers étaient ainsi choisis, « *un lancer debout sans élan* », et « *des formes de lancer conservant des appuis pédestres stables et fixes au sol* » (p.23). Ces aménagements avaient principalement pour objectif de limiter voire d' « *éviter les déséquilibres sur un seul appui pédestre* ». Nuancions nos propos car la plupart des adaptations étaient envisagées seulement pour les élèves en surcharge pondérale et non pour tous provoquant des « *contrats didactiques différentiels* », c'est-à-dire que : « *tous les élèves ne sont pas sollicités de la même façon au sein de la classe* » (Montaud et Amans-Passaga, 2018).

Pour synthétiser, « *ces différentes contraintes et aménagements constituent donc le contrat établi avec Luc [élève obèse], c'est-à-dire l'ensemble des règles définies entre l'enseignant et l'élève permettant à ce dernier d'agir en sécurité en fonction du certificat médical* » (Dossier EPS 62, 2004, p.32). N'omettons pas aussi que la programmation des APSA constitue un des premiers leviers pour permettre l'inclusion, de cet élève avec leurs pairs : « *programmer une APSA pertinente (par exemple, du tennis de table plutôt que du badminton)* » (p.17). Ces aménagements pratiques doivent être pensés de façon singulière, sur la base de relations étroites entre l'enseignant, l'élève en situation de surpoids, et le médecin.

L'enjeu professionnel et social, pour l'enseignant d'EPS, réside dans ce dilemme complexe : « *ou l'enseignant ne différencie pas son enseignement, et l'élève [en situation de surpoids] risque d'être en échec et, paradoxalement, de se sentir différent, exclu, et de s'isoler, ou bien cet élève « bénéficie » d'adaptations qu'il ressent comme une stigmatisation* » (Garel, 2016). A l'heure actuelle et au regard des éléments dont nous disposons, ce dilemme complexe n'est pas résolu. Les connaissances relatives à l'expérience de l'élève en situation de surpoids dans les leçons d'EPS et conjointement à l'expérience de l'enseignant d'EPS dans ces situations ne sont pas encore assez fournies, reliées et mises en tension pour aboutir à des pistes d'intervention efficaces.

3. Cadre théorique

Notre volonté était d'accéder à l'expérience vécue de deux acteurs, un enseignant d'EPS et l'un de ses élèves en situation de surpoids, engagés dans de mêmes leçons d'EPS. Plus précisément, il s'agissait d'accéder aux significations, focalisations, préoccupations, émotions et sentiments qui accompagnent l'activité de ces deux acteurs *in situ*. Pour ce faire, nous nous sommes inscrits dans les présupposés théoriques et méthodologiques du programme scientifique du « *cours d'action* » (Theureau, 2006) compris dans un domaine plus vaste de pensée dit « *action ou cognition située* » (Saury, Ria, Sève et Gal-Petitfaux, 2006). Il consiste à emprunter une démarche compréhensive d'analyse des situations de classes en EPS.

Ce programme de recherche, centré sur une épistémologie de l'action et non des savoirs, postule que « *l'activité humaine est située dynamiquement, autonome, vécue, incarnée, cognitive, cultivée et individuelle-sociale* » (Saury et al., 2013, p.23). Chacune de ces caractéristiques est fondamentale pour comprendre la façon dont est analysée et saisie l'activité des acteurs. Postuler que l'activité des acteurs est « *située* » spatialement, temporellement et socialement, présuppose l'existence d'un couplage indissociable acteur-situation, de sorte que cette activité ne puisse pas être comprise indépendamment de son inscription dans une situation particulière. Postuler que l'activité est « *autonome* », envisage l'activité de l'acteur telle une « *capacité fondamentale à être, à affirmer et à faire émerger un monde qui est signifiant et pertinent tout en n'étant pas prédéfini à l'avance* » (Bourgine et Varela, 1991). Postuler que l'activité est « *incarnée* » considère que nos émotions et notre corps, dans ses dimensions sensorielles et motrices, participent fondamentalement à nos actions. Postuler que l'activité est « *cognitive* » et « *cultivée* » met en évidence que nos précédentes expériences et connaissances in-valident celles actuellement en train de se construire. L'acte d'apprendre serait alors, selon Saury et al. (2006), une « *typicalisation des expériences* » (appelé aussi processus de typicité). Enfin, postuler que l'activité de l'acteur est « *individuelle-sociale* », pointe que « *l'activité est à la fois individuelle et en relation constitutive avec autrui* » (Theureau, 2006).

Bien que relativement récentes, les études « *action ou cognition située* » ont malgré tout investi le terrain de l'EPS depuis la fin des années 1990 et ont permis d'apporter de nouveaux éclairages sur les situations de classes en EPS. Par exemple, Vors et Gal-Petitfaux (2008) ont mis en évidence des formes typiques d'interactions enseignant-élèves permettant

un engagement collectif dans un travail durable dans un collège RAR (réseau ambition réussite). Saury, Huet, Rossard et Sève (2010) ont montré les bénéfices des dispositifs de co-observation (avec fiche) du point de vue des configurations d'activités comme des médiateurs des interactions entre les élèves en badminton. Plus récemment, Gottsmann, Trohel et Gal-Petitfaux (2019) ont mis en exergue la nécessité pour construire des compétences que les élèves bâtissent des connaissances typifiées à partir des différentes ressources proposées par l'enseignant. Comme nous pouvons le voir, ces études empruntant les outils théoriques et méthodologiques du « *cours d'action* », ont apporté de précieuses perspectives et des voies prometteuses en vue de transformer la manière d'appréhender l'acte d'apprentissage des élèves et d'enseignement des enseignants en EPS. Leurs ambitions étant toutes de mieux comprendre l'activité des acteurs pour améliorer la qualité des apprentissages des élèves en renouvelant les pratiques professionnelles. Pour une synthèse robuste et complète des apports du programme du « cours d'action » en EPS, nous conseillons au lecteur de se référer à l'ouvrage « *Actions, significations et apprentissages en EPS : une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants* » (Saury et al., 2013), plus particulièrement sa « *deuxième partie* » intitulée « *De nouveaux éclairages sur les situations d'EPS* » (pp.83-161).

De façon plus proche de notre objet d'étude (l'enseignant d'EPS et les élèves à besoin éducatif particulier en situation de surpoids), nous avons connaissance de plusieurs études « *cours d'action* » ayant comme objet d'étude un ou des élève(s) à besoins éducatifs particuliers en EPS. En premier lieu, citons l'étude menée par Coste et Sansoucy (2018) dans le cadre de l'obtention d'un mémoire de Master MEEF. L'objet de leur étude a été d'analyser l'expérience vécue, intrinsèquement, par deux élèves obèses dans des leçons d'EPS de gymnastique. En accédant à leur « monde propre », les chercheurs ont mis en évidence que chacun avait un profil d'engagement propre. En substance, cette étude a remis en cause l'idée que les élèves en situation de surpoids ne présentaient pas un profil-type commun (mode d'engagement en EPS) mais que chaque élève présentait un profil singulier de ce point de vue. Ainsi, attribuer précocement un profil-type d'engagement à un élève en situation de surpoids est inconcevable. Les chercheurs ont aussi esquissé des pistes pédagogiques intéressantes à mobiliser avec ces élèves, par exemple, les encourager et les valoriser d'une manière empathique, constituer des groupes de confiance, etc. En second lieu, citons l'étude menée par Vors (2016) auprès d'élèves de sixième et de cinquième qualifiés de « *décrocheurs scolaires* » dans des établissements classés éducation prioritaire.

L'objet de cette étude a été de comprendre la dynamique du décrochage local, « situé », en analysant l'activité des élèves. En accédant à l'expérience vécue de ces derniers, le chercheur a mis en évidence que leur activité était organisée par un faisceau de préoccupations « travail – jeu » alternant des phases de décrochage et de raccrochage au travail scolaire. Ceci a donc apporté un éclairage nouveau au phénomène complexe du décrochage. D'autres études « *cours d'action* » se sont également intéressées à un objet d'étude portant sur les élèves à besoins éducatifs particuliers. Ndikumasabo en 2014 a montré qu'une élève handicapée en situation d'inclusion scolaire se trouve au cœur de multiples interactions de classe et qu'il existe une adaptation collective liée à la présence de cette élève dans le groupe. Perge en 2011 a pointé que les préoccupations d'une élève « très en difficulté » en acrosport et en relais-vitesse varient selon qu'elle soit engagée dans une tâche individuelle ou collective. Le groupe influence donc ses difficultés. Vors, Joing et Guérin en 2016 ont montré par une approche dite du « *cours d'information* » que l'accès à l'expérience corporelle d'élèves en difficulté en EPS était un processus long, dynamique et passant par différentes étapes.

A travers cette conception « située » renouvelée de l'activité humaine et dans la perspective de saisir et de comprendre l'expérience vécue de l'acteur, ce programme de recherche comprend un objet théorique appelé « *cours d'expérience* » (ou « *significations en action* ») (Theureau, 2006). Ce dernier s'apparente à « *une réduction de l'activité à la partie significative pour l'acteur* » et « *rend compte du flux de significations qui émerge des actions de l'acteur et accompagne le déroulement de son activité* » (Saury et al., 2013, p.28). Sa description peut être atteinte par ce qui est montrable, racontable et commentable par l'acteur. Il s'agit de l'objet théorique nécessaire dans notre étude pour accéder « du dedans » à l'expérience vécue de l'enseignant d'EPS et de l'élève en situation de surpoids engagés dans les mêmes situations. Pour accéder au « *cours d'expérience* » et saisir le vécu de l'acteur, un « *observatoire* » est à mettre en place.

De manière générale, l'observatoire se compose d'au moins deux constituants. Le premier est « *le recueil des traces observables de l'activité* » (Saury et al., 2013, p.48). Il se présente sous la forme d'enregistrements audiovisuels et de traces écrites (fiches supports) des leçons, filmées de manière « *la moins intrusive possible* » pour ne pas perturber l'activité des acteurs. Ce recueil se déroule ainsi dans le moment de l'interaction de la classe (c'est-à-dire lorsque l'enseignant et l'élève en situation de surpoids sont engagés dans les mêmes situations d'EPS). Le second est « *l'expression du vécu de l'acteur relatif à cette activité* »

(Saury et al., 2013, p.48). Il se présente sous la forme d'un entretien d'auto-confrontation (Theureau, 2010) entre les chercheurs et le participant visionnant *a posteriori* un enregistrement audiovisuel de la leçon d'EPS filmée, dans lequel ce dernier est invité à exprimer son vécu. Il a pour objectif d'aider l'acteur à se remémorer son vécu, grâce à la confrontation à des traces significatives de sa propre activité, et de se « remettre en situation » afin de raconter, mimer, commenter, ce qu'il vient de vivre. Les chercheurs adoptent en conséquence un mode de relances et de reformulations connectées au vécu ; un questionnement « en structure », ou sans contenu (démarche de questionnement dite « visée à vide ») (Vermersch, 2012) dans lequel il s'agit de « faire décrire » son activité par l'acteur, et non de lui demander de justifier ou d'expliquer celle-ci.

En empruntant le programme du « cours d'action » et ses présupposés théoriques et méthodologiques de l'activité humaine, notre ambition a été d'accéder à l'expérience vécue (focalisations, préoccupations, significations, dans un contexte situé) de l'enseignant d'EPS et de l'élève en situation de surpoids engagés dans les mêmes situations d'EPS. Après avoir saisi le vécu des deux acteurs, nous avons eu la volonté de croiser leur expérience pour s'apercevoir ou non d'éventuelles congruences, convergences ou divergences. En d'autres termes, comprendre si, à travers l'expérience vécue, l'élève se sent inclus et si l'enseignant est orienté vers une inclusion de l'élève. Sont-ils sur la même « longueur d'ondes » ? Après ce travail d'analyse croisée, nous avons dégagé des axes et des perspectives professionnelles intéressantes à mobiliser pour les enseignants d'EPS en vue d'inclure un de leurs élèves en surpoids.

4. Méthode de recherche

4.1 Construction des conditions éthiques et contractuelles de l'étude

Pour envisager la réalisation de notre étude, il nous a fallu rechercher des élèves en situation de surpoids acceptant d'y participer, tout en étant informés de notre objet d'étude. Afin de réaliser l'étude la plus transparente possible (pour ces élèves), nous avons fait le choix de la présenter directement aux élèves en situation de surpoids potentiellement concernés (les finalités, les intérêts, les besoins de notre étude). Initialement, nous avons cherché dans notre entourage (collègues EPS issus d'établissements de stage et de scolarité

précédents, contacts et enseignants d'autres disciplines) pour savoir si certains élèves en situation de surpoids seraient susceptibles d'être intéressés pour participer à notre étude. Cette recherche fut complexe pour deux raisons principales. D'une part, nous avons réussi à trouver quelques élèves en situation de surpoids, mais qui n'acceptaient pas de participer à l'étude (pour différentes raisons). D'autre part, le contexte sanitaire de la Covid-19 était défavorable à la mise en œuvre de la méthode prévue dans notre étude, exigeant une présence physique dans l'établissement des élèves pour les observer et les questionner, et des conditions d'entretien supposant une certaine proximité avec les élèves. Ainsi, par commodité, nous nous sommes orientés vers les lieux de nos stages respectifs de cette année de Master 2, et avons jugé l'un de ces lieux de stage comme plus favorable.

Nous avons sondé deux élèves en situation de surpoids, élèves du collège X du stage de Florent : Nathan (pseudonyme), élève de cinquième, et Gabin (pseudonyme), élève de quatrième. Nathan et Gabin ne sont pas des élèves des classes de Florent. Nous avons présenté clairement les objectifs et la méthode supports de cette étude pour deux raisons. D'une part, cette démarche nous paraissait essentielle afin que les deux élèves et leurs parents puissent exprimer un « consentement éclairé » à la participation à l'étude. Nous voulions par cette démarche respecter une certaine éthique de recherche. D'autre part, si cette démarche pouvait être mal vécue pour les élèves concernés, elle nous assurait en contrepartie (en cas de réponse affirmative de la part des élèves) des résultats au plus proches de leurs expériences vécues.

Afin de pouvoir exposer et clarifier l'étude aux élèves concernés, Florent a préalablement demandé l'autorisation du chef d'établissement ainsi que l'autorisation des deux enseignants d'EPS des classes de ces élèves (voir Annexe 1). Le chef d'établissement et les deux enseignants ont accepté. Après ces deux premiers accords, il ne nous manquait plus que l'autorisation parentale de Gabin et Nathan. Afin de placer les deux élèves en situation de surpoids en confiance, nous nous sommes entretenus individuellement une dizaine de minutes avec chacun d'eux. Lors de cet entretien, une fiche de présentation et d'explication de notre étude leur a été distribuée (voir Annexe 1). Elle résumait l'objectif de notre recherche et sa finalité professionnelle : « la recherche de solutions permettant que les élèves en situation de surpoids puissent être davantage inclus en EPS ». Suite à ces deux entretiens, Nathan comme Gabin furent enthousiastes à l'idée de participer à l'étude. A la question : « *l'étude te plaît-elle ?* » Nathan a répondu : « *oui ça a l'air bien !* » et Gabin ;

« *oui ça m'intéresse !* ». Les deux élèves ayant signifié verbalement leur accord, nous leur avons transmis l'autorisation parentale à ramener signée (voir Annexe 1). Une seule réponse s'est avérée positive, celle de Gabin. Les parents de Nathan n'ont pas accepté la participation de leur enfant à cette étude prétextant ne pas vouloir que leur soit enfant soit filmé pour une recherche scientifique.

4.2 Participants de l'étude

Suite au refus de Nathan nous avons donc deux participants volontaires pour s'engager dans notre étude : M. Riou (pseudonyme de l'enseignant d'EPS de Gabin) et Gabin.

Gabin mesure environ un mètre quatre-vingt et est en surpoids important. Il n'a pas souhaité nous communiquer sa masse corporelle. Il est perçu par M. Riou comme un élève « *très réservé, qui se met à l'écart et ne pratique que si l'on s'occupe personnellement de lui, le remotive. Le regard des autres est parfois bloquant. Il y a cependant du progrès, il est de moins en moins absent en cours et participe de plus en plus même si sa dépense physique reste faible* ». Pour cet élève, il est donc difficile d'accepter le regard des autres et de se dépasser physiquement. Cependant, M. Riou a noté des progrès depuis le début de l'année notamment en course d'orientation : « *Aujourd'hui il a couru et est parvenu à trouver quatre balises sans faire d'erreur pour son équipe, qui a d'ailleurs gagné, ce à quoi Gabin a poussé un cri de joie* » (M. Riou à propos de Gabin). Malgré son surpoids, Gabin est donc en voie de progression et s'implique davantage au fur et à mesure que l'année avance. Cette progression est visible en EPS, néanmoins, dans les autres disciplines, Gabin ne semble pas assez investi malgré la présence d'une AESH. En effet, à l'issue du premier trimestre 2020-2021, le conseil de classe lui avait conseillé de « *fournir un travail plus régulier en classe et à la maison : tu en es capable !* » (Bulletin du premier trimestre de Gabin). Gabin doit donc faire preuve de plus de rigueur et d'efforts pour progresser dans les apprentissages scolaires. En interrogeant l'équipe pédagogique du collège X (enseignants, CPE, assistants d'éducation), elle perçoit Gabin comme un élève positif et dynamique, intégré avec un groupe d'amis habituels et assidu dans le travail scolaire et les tâches demandées.

M. Riou est âgé de trente-six ans et est enseignant d'EPS depuis 2008, année où il obtint le concours du CAPEPS externe. Récemment, il a obtenu l'agrégation interne d'EPS à la session 2020. M. Riou s'est ainsi confronté aux axes du programme et à ses réflexions

professionnelles sous-jacentes relatives à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers que nous citons précédemment (voir page 6). Avant d'être enseignant au collège X au sein duquel il enseigne depuis trois ans, M. Riou a dispensé ses enseignements dans un collège public, deux lycées professionnels et un lycée général lors de son année de stage dans des régions géographiques variées. Il a ainsi côtoyé et enseigné à des publics d'élèves aux origines, âges, motivations et besoins variés. Il porte un intérêt particulier aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Pour exemple, dans son ancien collège, il avait mis en place avec des collègues un projet visant à motiver et à mettre en réussite des élèves destinés à des classes SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) mais qui étaient scolarisés dans une classe *lambda*. De même, au sein du collège X, M Riou fait partie du dispositif DASED (Dispositif d'Aide Scolaire pour les Élèves en Difficulté), instauré à la rentrée 2020. Il s'agit d'un dispositif au sein duquel une équipe composée de divers acteurs de la communauté éducative se réunit pour accompagner et individualiser des parcours scolaires pour des élèves dits en difficulté. En ce qui concerne ses enseignements d'EPS et d'AS, M. Riou nous expliquait qu'il a toujours eu dans ses classes des élèves à besoins éducatifs – ou à besoins tout court – particuliers. Il nous indiquait toujours avoir la volonté de prendre en compte leurs besoins de quelle que nature qu'ils soient (limitations physiques, cognitives, sociales, neuro-informationnelles ; baisse de motivation ; élèves décrocheurs ; élèves en manque de confiance en soi ; élèves en situation de surpoids, etc.). Nous remarquons ainsi que M. Riou est activement impliqué dans l'inclusion et l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers que ce soit dans sa formation, dans sa conception d'enseignant et dans ses pratiques effectives en EPS. C'est une conviction profonde pour lui.

4.3 Situations

Pour mener à bien cette étude, nous avons filmé et enregistré M. Riou et Gabin dans de mêmes leçons d'EPS, engagés dans les mêmes situations de classe. Ainsi, nous avons filmé deux leçons de combiné athlétique (demi-fond/lancer de javelot) avec la classe de 4^{ème} C.

La classe de 4^{ème} C est une classe qualifiée comme « *dynamique et scolaire en EPS* » par M. Riou. Par ses collègues des autres disciplines (mathématiques, français, arts plastiques), la classe est perçue comme « *difficile, bruyante et peu autonome, mais capable de bien faire* », dans laquelle des problèmes d'écoute et de déviance des règles sont constatés. En EPS, c'est une classe qui applique et respecte les consignes de l'enseignant, dans laquelle très peu de problèmes de comportements sont présents. Un climat favorable s'est instauré avec M.

Riou. Une absence de mixité sexuée est observable. En tant que chercheurs et observateurs des leçons, nous remarquons, d'un côté, un groupe de filles assez sportives et énergiques, d'un autre côté un groupe de garçons et de filles consuméristes et applicateurs, et enfin, de l'autre côté, un groupe de garçons motivés par la performance, la victoire et la comparaison sociale. M. Riou nous indique qu'associer et faire travailler ensemble ces groupes d'élèves est néanmoins possible. Dans cet environnement de classe en EPS, Gabin est quasi-exclusivement seul, hormis avec Dolorès avec qui il entretient une relation d'amitié. Dans les leçons, Gabin éprouve des difficultés à communiquer verbalement avec d'autres élèves dans les travaux de groupes. Il apprécie cependant les rôles sociaux assumés dans les leçons de combiné athlétique : le rôle de juge, de chronométreur et de partenaire d'entraînement.

Nos deux leçons observées se déroulaient le mardi de 13 heures 40 à 15 heures 35 et le jeudi de 10 heures 20 à 12 heures 10 de la même semaine. Plus précisément, nous avons filmé la leçon n°5 et la leçon n°6 de cette séquence de combiné athlétique comprenant en tout dix leçons. En temps effectif de cours, M. Riou disposait d'une heure et quinze minutes effectives. Les conditions météorologiques de ces deux leçons n'ont pas été confortables puisque des rafales de vents et des températures inférieures à moins cinq degrés étaient ressenties. Cette séquence de combiné athlétique n'était pas prévue dans la programmation établie d'APSA en début d'année. Mais, l'annonce du Premier ministre en date du 14 janvier 2021 imposant aux enseignants d'EPS « *la suspension de toutes activités physiques et sportives en intérieur* » (Repères pour l'organisation de l'EPS en contexte covid-19, 15 janvier 2021), en raison de l'épidémie de Covid-19, l'a obligée. La séquence de tennis de table initialement prévue a donc été remplacée par celle de combiné athlétique. Dans ce contexte, M. Riou ne disposait donc que de la moitié d'une piste cendrée de 200 mètres pour réaliser ses leçons étant donné que sur ce créneau deux classes étaient présentes sur la piste. Ce changement de programmation nous a été favorable pour deux raisons. La première, car les activités athlétiques ont déjà fait l'objet d'études dans la littérature professionnelle pour adapter leurs contenus et sollicitations pour les élèves en situation de surpoids (voir revue de littérature p.17-18). La seconde, car l'activité par les demandes physiologiques, cardiovasculaires et musculaires qu'elle impose, invite l'enseignant à mettre en œuvre des adaptations pour favoriser l'inclusion de l'élève en situation de surpoids (voir revue de littérature p.9).

4.4 Recueil de données

Nous avons utilisé deux caméras et deux micros Bluetooth permettant d'enregistrer les interactions verbales de Gabin et les consignes, régulations et communications verbales de M. Riou à la classe et à Gabin. Le premier micro était disposé sur la ceinture de Gabin et son récepteur intégré à la « caméra mobile ». Le second micro était disposé sur la ceinture de M. Riou et son récepteur intégré à la « caméra fixe ». Deux caméras haute définition ont été utilisées pour les enregistrements *in situ* : la première, que nous nommons « caméra fixe » pour filmer l'enseignant en plan large (voir Annexe 2) ; la seconde, que nous nommons « caméra mobile » pour filmer Gabin dans ses actions en restant à distance assez éloignée d'environ trente mètres (voir Annexe 2). Afin que les éléments filmés soient au service de notre étude et non en sa défaveur, nous avons essayé, dans la mesure du possible, de ne pas être trop « intrusif » (Saury et al., 2013, p.48) dans la pratique de Gabin, afin d'éviter qu'il ne modifie son comportement ou ses communications. Parallèlement, nous avons été vigilants à ne pas trop « zoomer » sur Gabin pour éviter qu'il ne se sente stigmatisé lors des entretiens d'auto-confrontation post-leçons.

Après avoir enregistré et observé les leçons supports, nous avons mis en place quatre entretiens d'auto-confrontation individuels, avec M. Riou et avec Gabin, d'une durée allant de cinquante-deux minutes à soixante-dix minutes. Nous avons réalisé avec chacun deux entretiens d'auto-confrontation dans un laps de temps lié à leurs disponibilités respectives : pour M. Riou, environ une heure après chacune des deux leçons ; pour Gabin, environ trois heures après chacune des deux leçons. Ces entretiens ont été conduits dans une salle de classe. Les chercheurs étaient positionnés, côte-à-côte, face au participant, face à un écran d'ordinateur avec une enceinte sonore.

Nous avons fait ces choix quantitatifs (nombre d'entretiens) et temporels (durée des entretiens) pour trois raisons principales. La première raison, nous la nommons la « proximité temporelle ». En effet, pour permettre aux participants de se remettre en situation (se souvenir de leurs actions et communications, se souvenir de ce qu'ils vivaient et ressentaient dans la leçon, etc.) et d'accéder à leur vécu, une nécessaire proximité temporelle est souhaitable. Plus l'écart temporel est important entre la leçon filmée et l'entretien d'auto-confrontation, plus la remise en situation s'avère compliquée et l'accès à l'expérience vécue moins précis. De plus, faire le choix d'un entretien après chaque leçon filmée s'explique pour ne pas que les acteurs, dans un unique macro-entretien final, n'accordent plus d'importance à la leçon n°2

comparativement à la leçon n°1. La deuxième raison, nous la nommons la « compréhension de l'enquête ». Faire le choix de deux entretiens plutôt que d'un unique macro-entretien final est encore fondamental pour nous. Il est nécessaire pour les participants de bien comprendre la fonction de ces entretiens (se remettre en situation dans le but d'accéder à sa propre expérience vécue) et de sortir de l'analyse et la justification spontanées émises. Ceci implique souvent un premier entretien qui se résume à bien comprendre le processus et un second entretien qualitativement meilleur du point de vue de l'accès au vécu. La troisième et dernière raison nous la nommons la « qualité de l'accès à l'expérience vécue ». Faire le choix de deux entretiens avec chacun des deux participants plutôt qu'un unique macro-entretien final s'explique du fait que la durée de l'entretien serait trop importante pour que réellement le participant puise dans son vécu.

Lors de ces entretiens, chaque participant était seul en compagnie des deux chercheurs. Une caméra fixe filmait l'écran d'ordinateur support de la vidéo de la leçon et enregistrait les commentaires audio de l'entretien. En secours, un dictaphone enregistrait également les données audio de l'entretien. Chaque participant a été confronté d'abord à une sélection de certains moments des enregistrements audiovisuels de leurs leçons. Cette sélection effectuée par nos soins respectait la chronologie de la leçon. Nous les avons choisis quelques minutes après la leçon et pour certains dans l'instant présent de la leçon selon différents aspects (e.g. lorsque l'on apercevait M. Riou faire une régulation ou un commentaire à Gabin, lorsque Gabin participait activement et normalement dans une situation, lorsque M. Riou regardait et prenait du recul en observant Gabin). Certains de ces moments sélectionnés ont été communs et montrés à la fois à Gabin et à M. Riou, d'autres, exclusivement à l'un des deux participants. Ensuite, les chercheurs ont fait défiler des « arrêts » sur les séquences de la leçon filmée et ont indiqué au participant dès qu'il le voulait d'intervenir. Chaque participant pouvait ainsi, librement, revenir sur des moments particuliers de la leçon. Dans leur structure, ces entretiens d'auto-confrontation se sont déroulés en deux temps

Lors du premier temps des entretiens, nous avons cherché à obtenir de la part des participants une description de leur vécu la plus poussée possible. Pour tenter de saisir cette complexité, nous avons utilisé et articulé cinq catégories de questions. La première était relative aux actions pratiques et communications (e.g. qu'est-ce que tu fais là ? Qu'est-ce que tu dis, à qui ?). La seconde était relative aux intentions et aux préoccupations de l'acteur au moment de l'action (e.g. qu'est-ce que tu cherches à faire là ? Une chose en particulier te

préoccupe-t-elle ?). La troisième concernait les focalisations, les attentes et les éléments perçus comme significatifs dans la situation (e.g. à quoi t'attendais-tu ? Qu'est-ce que tu prenais en compte à ce moment-là ?). La quatrième était relative aux interprétations et aux connaissances mobilisées dans l'action (e.g. qu'est-ce qui t'a conduit à agir ainsi ? Qu'est-ce que tu te dis ?). Enfin, la dernière, concernait les émotions et les sentiments éprouvés dans l'action (e.g. qu'est-ce que tu ressens ? Comment vis-tu cela ?). Toutes ces questions étaient prolongées par de multiples relances des chercheurs, et/ou des moments où le participant développait spontanément ses propos, dans l'objectif d'obtenir la description la plus précise possible. Ainsi, nous avons adopté un mode de questionnement permettant de relancer les sujets et de les faire reformuler. Il s'agissait de faire décrire les situations aux participants et non pas de leur demander de se justifier. Plus précisément, l'objectif de ces entretiens n'était pas restreindre sur un questionnaire-type autour de la notion d'inclusion, mais de confronter et M. Riou et Gabin à une explicitation de leurs actions, interactions, et comportements lors des différentes leçons vécues. Dès que nous sentions que l'auto-confrontation de M. Riou et Gabin était « épuisée », nous proposons aux participants de passer au deuxième temps, en le distinguant de manière explicite du premier temps de l'entretien.

Lors du deuxième temps des entretiens, nous avons engagé une discussion plus « ouverte » (appelée entretien d'auto-confrontation de « deuxième niveau ») visant à aborder plus directement avec les participants notre sujet d'étude : l'inclusion des élèves en situation de surpoids. Pour le mener à bien, nous nous sommes appuyés sur les éléments de description évoqués lors du premier temps. L'objectif était alors d'avoir leurs ressentis, leurs opinions et leurs idées par rapport à cette notion. Nous avons alors utilisé un questionnement moins « catégoriel » que le précédent pour mener une analyse plus distanciée et réflexive à propos de leur vécu, sollicitant leurs interprétations plus générales, leurs jugements, représentations, opinions, attentes, etc. Illustrons-le par quelques exemples de questions suivantes : te sens-tu inclus dans la situation ? Comment as-tu ressenti ton inclusion dans le groupe ? Qu'est-ce devrait faire M. Riou, selon toi, pour que tu sois mieux inclus dans la situation demandée et dans la classe, qu'aimerais-tu qu'il fasse ? As-tu, M. Riou, pris en compte les différentes affinités pour faire les groupes ? Quelles idées, quels leviers, selon toi, pourrais-tu mettre en œuvre (ou as-tu mis en œuvre) pour inclure davantage Gabin ?

Ce fonctionnement en deux temps bien distincts et affichés *a priori* et *in situ* dans l'entretien à Gabin et à M. Riou, nous a semblé être le meilleur moyen pour, non seulement pérenniser la transparence de notre démarche, mais aussi et surtout, pour accéder, de façon la plus poussée qu'il soit, à leurs expériences vécues. Cette phase de « remise en situation » couplée à cette phase plus « ouverte » de recueil des données, ont ainsi été tant complémentaires qu'indissociables pour croiser l'analyse de ces données.

4.5 Analyse des données

L'analyse des données a été menée afin d'accéder à la partie la plus significative possible de l'expérience des deux participants. Cette analyse a été conduite en deux temps distincts mais complémentaires pour comprendre « l'expérience » de Gabin et M. Riou. Le premier temps, a concerné les données relatives aux communications et aux actions en situation couplées à l'auto-confrontation des sujets lors des entretiens (première partie des entretiens). Cette partie a été menée conformément à la méthode d'« *analyse locale du cours d'expérience* » (Saury et al., 2013, p.42). Le second temps d'analyse, a visé à extraire, de manière plus ouverte, les connaissances et conceptions « déclarées » relatives à la question de l'inclusion des élèves en situation de surpoids de la part des participants dans les entretiens de « deuxième niveau » (deuxième partie des entretiens). Cette partie a été menée et analysée en renseignant les cinq thématiques organisatrices des résultats.

4.5.1 Analyse locale des cours d'expérience

Cette première partie d'analyse a été conduite, chronologiquement, en trois temps.

Dans un premier temps, nous avons transcrit intégralement les enregistrements des communications et actions des leçons *in situ* ainsi que les entretiens d'auto-confrontation. C'est ce que Theureau et Jeffroy (1994) appellent un « *protocole à deux volets* ». Ce travail a été réalisé, pour chacun des entretiens, à l'aide d'un logiciel de traitement de texte sous format tableau et du logiciel VLC et de ses raccourcis clavier. Il a été effectué à l'aide de la fonction double écran de notre ordinateur. Le premier volet visait une « *description des éléments essentiels du contexte* » (Saury et al., 2013) des deux leçons observées. Il comprenait un ensemble de données contextuelles, temporelles, spatiales, communicationnelles, gestuelles mais aussi les actions et interactions verbales enregistrées *in situ*. Il s'agissait, a priori, de renseigner les éventuels éléments pertinents au regard de notre étude. Pour documenter le second volet nous avons transcrit en *verbatim* les

verbalisations des chercheurs et des deux participants, M. Riou et Gabin, lors des entretiens d'auto-confrontation. Pour cela, nous avons distingué les questions des chercheurs et les réponses du participant par un code couleur et les avons précédées de leur initiale : « C » (chercheurs) en bleu, « M » (M. Riou) en vert et « G » (Gabin) en rouge.

Une fois ce protocole à deux volets construit, dans un deuxième temps, nous avons cherché à documenter les « *six composantes du signe hexadique* » (Theureau, 2006) pour décrire le plus finement possible l'expérience des participants. Cette analyse a été conduite suivant deux opérations. La première opération correspondait à « découper » en unités isolables – ce que nous appelons des « épisodes » – des moments saillants communs de la leçon pour M. Riou et pour Gabin. Pour exemple, l'épisode n°1 concerne « l'échauffement » et l'épisode n°2 contient « l'explication des consignes et la situation de demi-fond ». La deuxième opération consistait à décrire tout ou partie « *des six composantes du signe hexadique* » dans chacun des épisodes, d'une part pour Gabin, d'autre part pour M. Riou, en conservant les questions des chercheurs.

Illustrons cette opération dans l'épisode n°2, « l'explication des consignes et de la situation de demi-fond » à propos de la composante « *unité élémentaire du cours d'expérience (U)* ». Relatant une activité significative en situation, nous relevons pour M. Riou le commentaire suivant : « *Oui, quand je vais voir les gars qui sont en haut des tribunes, Gabin est toujours en bas. Gabin m'avoue qu'il a peur de la hauteur et du vide, qu'il a le vertige !* » Ce commentaire permet de documenter U, qui serait : « sur la base de sa position en bas des tribunes, s'apercevoir que Gabin a peur du vertige ». Pour Gabin nous relevons la verbalisation suivante : « *Bah premièrement j'aurais aimé qu'ils [les garçons] ne montent pas aussi haut sur les marches car j'ai le vertige. J'aurais aimé qu'ils descendent quelques marches.* ». Cette verbalisation vient renseigner de nouveau U : « Gabin se dit qu'il aurait préféré que les garçons rentent en bas, en éprouvant une sensation de vertige ». Ici, les deux participants tentent de se remettre en situation, de commenter ce qu'ils visaient et pensaient *in situ*.

Les six composantes du signe sont : « *l'engagement (E), l'actualité potentielle (A), le référentiel (S), le représentamen (R), l'unité élémentaire du cours d'expérience (U) et l'interprétant (I).* » (Saury et al., 2013, p.42). L'*engagement* comprend le faisceau de préoccupations apparaissant pour l'acteur à un instant t et répond aux questions suivantes : « qu'est-ce que tu cherches à faire, qu'est-ce qui te préoccupe ? ». L'*actualité potentielle*

rend compte des attentes possibles de l'acteur selon son engagement : « à quoi t'attends-tu, cela te surprend-t-il ? ». Le *référentiel* correspond à l'ensemble des connaissances provenant d'expériences antérieures : « des actions-types, des évènements-types ou des vécus-types ». Ces trois premières composantes nous informent sur l'histoire du cours d'expérience du participant, qui forme un « déjà-là » à chaque instant dans la situation.

Ensuite, le *représentamen* comprend le jugement perceptif, mnémonique ou proprioceptif de l'acteur : « je perçois ceci, je me rappelle de ceci, je ressens ceci ». De son côté, l'*unité du cours d'expérience* traduit la fraction de son activité significative pour l'acteur à chaque instant t, lui permettant de découper spontanément la chronologie de cette activité en termes d'actions, communications, interprétations, focalisations ou sentiments. Ces deux composantes nous informent sur la dynamique de la situation du participant.

Enfin, la dernière composante, nous renseignant sur la dynamique des apprentissages du participant, est l'*interprétant*. Elle englobe les connaissances validées, invalidées et les éléments de connaissance construits dans le moment de l'action. C'est donc précisément, l'identification et la comparaison de tout ou partie de ces composantes dans chacun des « épisodes », pour les deux participants, qui nous a permis de répondre à notre question de recherche.

Du fait que ces composantes soient « *indissociables dans l'expérience* » (Saury et al., 2013, p.42), cette comparaison entre l'enseignant et son élève s'est effectuée en prenant en compte conjointement l'ensemble des composantes documentées dans chaque épisode de leurs interactions. Précisons que notre enjeu était d'être le plus précis possible, néanmoins, il ne nous a pas été possible, pour chaque unité isolable, de renseigner les six composantes de l'expérience, particulièrement la composante *interprétant*. Précisons également que, parfois, une même verbalisation a été répertoriée dans deux voire trois composantes pour renseigner et documenter plusieurs composantes du signe hexadique.

Pour exemple, dans l'épisode n°2 « explication des consignes et situation de demi-fond », à la question des chercheurs : « *qu'est ce qui te fait de dire : ' je dois le [Gabin] préserver [dans la situation de demi-fond] ' ?* », M. Riou répondait : « *sur les premiers cours, il a eu du mal à gérer son allure. Sur un test de VMA, classique... Au début sur le test à incrémentation positive, au palier 6kmh, il faisait l'aller correctement mais le retour en sprint total. Avec des risques de tomber. Il s'est arrêté juste après avec des douleurs aux*

genoux et quasiment les larmes aux yeux ». Cette réponse nous a permis de documenter à la fois la composante *engagement (E)* et *référentiel (S)*. En effet, concernant *E*, elle traduit sa préoccupation à « préserver Gabin » à l’instant *t*. Concernant *S*, elle documente à la fois le fait qu’il ait été affecté par une expérience antérieure : « Gabin a eu du mal à gérer son effort lors des premiers cours sur le teste de VMA » et, cet évènement-type qu’il a construit en connaissance actuelle : « Ne pas bien gérer son effort peut engendrer des risques de chute ».

Dans un troisième et dernier temps, comme nous l’avons dit précédemment, nous nous attachions à pointer la congruence, la convergence ou la distance – ou non – entre les deux participants du point de vue de leur vécu relatif à l’inclusion des élèves en situation de surpoids. Afin de mettre en évidence ces relations congruentes ou non, nous avons surligné, de deux couleurs différentes, les composantes du signe dans chaque épisode. Nous avons surligné en jaune celles congruentes entre les deux participants. A l’inverse, nous avons opté pour la couleur grise afin d’identifier la non-congruence ou la distance entre M. Riou et Gabin.

Cette identification nous a ainsi permis de délimiter plusieurs thématiques pour organiser nos analyses et résultats. Ces thématiques étant des éléments ou évènements revenant régulièrement et apparaissant comme fondamentales au regard de notre question de recherche.

4.5.2 Analyse ouverte des entretiens de « deuxième niveau »

Cette seconde partie d’analyse, complémentaire de la première, concerne les connaissances et conceptions « déclarées » que portent les participants sur la notion d’inclusion des élèves en situation de surpoids. Elle a été réalisée selon une modalité d’analyse plus ouverte, en se confrontant pour les renseigner aux cinq thématiques organisatrices de nos résultats. Pour la mener, nous nous sommes exclusivement concentrés sur la deuxième partie des entretiens d’auto-confrontation – dite de « deuxième niveau ». Suite aux questions plus explicitement liées au sujet de l’inclusion, nous avons comparé leurs réponses et parfois, les avons liées avec certaines données *in situ*. Nous avons ainsi davantage interprété et « catégorisé » leurs réponses en fonction de notre question de recherche.

Illustrons nos propos et notre démarche d’analyse par deux exemples.

Le premier exemple, à propos de la thématique n°1 « Réussir comme tous les élèves », à la question des chercheurs destinée à l'enseignant : « *Prônes-tu donc plus l'inclusion pure et le 'je fais la même chose que et avec les autres, avec une cible/un objectif atteignable' ou pas ?* », il répondait : « *Exactement ! Il faut absolument une situation commune et identique pour lui [Gabin] montrer qu'il n'est pas à part. C'est un élève comme les autres, il faut juste adapter les contenus pour qu'ils puissent les atteindre.* ». Nous avons ainsi interprété et analysé cette réponse en mettant en exergue que M. Riou prônait une inclusion dite « scolaire » (tous les élèves sont placés dans la même situation) et non une inclusion « épistémique » (les savoirs appris par Gabin sont légèrement différents, pour être « atteignables » et atteints pour lui) (voir revue de littérature, p.13). Parfois, ces savoirs ciblés se situaient entre une adaptation à son niveau ou un nivellement par le bas pour le mettre en réussite immédiate et en confiance.

Le second exemple, à propos de la thématique n°4 « Placer et éprouver la situation médicale vécue au cœur de son activité », à la question des chercheurs : « *Pourquoi l'as-tu interdit de courir [Gabin] et pas les autres ?* », M. Riou répondait : « *Parce que je l'ai déjà vu, sur un échauffement, vouloir faire des accélérations et tomber. Et, de suite, Gabin se fait très mal. Alors qu'un élève lambda se relève et c'est parti !* ». Ici, on pouvait comprendre que l'enseignant portait un regard « médical » voire « handicapant » (voir revue de littérature, p.12) sur Gabin, l'invitant en conséquence à lui interdire une action motrice spécifiquement en lien avec sa situation de surpoids.

Ces analyses ont été complémentaires conduites avec les réponses de Gabin et de M. Riou pour renseigner et documenter les cinq thématiques structurant nos résultats.

5. Résultats

Pour pointer la congruence ou non – ou la distance ou non – entre M. Riou et Gabin et montrer ainsi si les deux participants sont sur la « même longueur d'ondes » à propos de l'inclusion des élèves en situation de surpoids, nous avons fait le choix d'exposer nos résultats de manière thématique avant de les croiser. Ainsi, nous avons ciblé cinq thématiques pour exposer et agencer les résultats des deux participants, formulées dans les termes suivants : (a) « Réussir comme tous les élèves » pour montrer que Gabin et M. Riou étaient orientés par

cette constante réussite de Gabin dans les situations comme n'importe quel autre élève ; (b) « S'appuyer sur le collectif pour favoriser l'inclusion et l'implication » pour pointer le fait que le collectif et les interactions avec autrui étaient de précieux leviers pour motiver, impliquer et inclure l'élève en situation de surpoids ; (c) « Orienter ostensiblement et constamment son activité vers l'apprentissage » pour exposer le fait que la dynamique d'apprentissage et de transformations durables de Gabin était au cœur de l'activité d'enseignant de M. Riou et de l'activité d'élève de Gabin ; (d) « Placer et éprouver la situation médicale vécue au cœur de son activité » pour mettre en exergue que la situation médicale et limitante de Gabin reste tenace et au cœur des focalisations et émotions vécues et partagées entre les deux participants dans la leçon ; et (e) « Privilégier certaines APSA et formes de pratique pour être inclus et épanoui » pour mettre en lumière que certaines formes pratiques et APSA étaient plus propices que d'autres vis-à-vis de la situation et de la personnalité de Gabin pour l'inclure.

Nous avons structuré chacune de ces cinq thématiques en trois temps. Tout d'abord, nous avons expliqué ce que la thématique signifiait et recouvrait en la précisant. Ensuite, nous avons présenté l'analyse des résultats des données concernant l'activité de M. Riou, correspondant à cette thématique. Enfin, nous avons présenté l'analyse des données relatives à l'activité de Gabin, correspondant à cette thématique. Chaque fois, nous nous sommes astreints à bien rendre compte, pour chaque thématique, des données *in situ*, des données des entretiens d'auto-confrontation (EAC) et des données des entretiens de « deuxième niveau ».

Une fois ces cinq thématiques présentées, dans une sixième section, nous avons croisé les résultats des deux participants. Autrement dit, nous avons mis en exergue le « croisement de l'expérience de M. Riou et de Gabin », dont notre question de recherche se préoccupe, pour pointer si oui ou non ils sont sur la même « longueur d'ondes ».

5.1 Réussir comme tous les élèves

Cette thématique renvoie à la question de la réussite de l'élève du point de vue des deux participants. Pour M. Riou, celle-ci s'était traduite par la préoccupation globale de « mettre Gabin en réussite » en lui donnant des objectifs adaptés et individualisés. Pour Gabin, la préoccupation de « réussir » et de « bien faire » s'était manifestée sous deux formes, visant d'une part à « éviter à tout prix l'échec », et d'autre part à « répondre aux attentes supposées de l'enseignant ».

5.1.1 Donner des objectifs adaptés et individualisés à Gabin pour qu'il réussisse

Pour favoriser la réussite de Gabin, M. Riou construisait ses leçons de façon à lui donner des objectifs adaptés et individualisés. Cette manière de procéder avait pour but d'impliquer Gabin dans la situation, mais aussi et surtout de lui donner des objectifs accessibles pour le faire réussir. Pour l'échauffement, Gabin devait donc réaliser un tour de terrain en marchant pendant que les autres élèves réalisaient ce tour en courant. Cette adaptation n'était pas exclusive à la leçon n°6. En effet, celle-ci constituait une sorte de routine mise en place par M. Riou depuis le début du cycle pour que Gabin soit en réussite dès le début de la leçon. Sur ce point, nous avons entendu un camarade de Gabin le féliciter pour ce qu'il venait de réussir : *« regarde-toi aussi tu l'as fait à ton rythme, c'est cool ! »* (Leçon n°6, 4'30"). Ce à quoi Gabin avait répondu : *« ouais t'as raison ! »*. Pour l'enseignant, cet objectif adapté dès l'échauffement permettait de mettre Gabin en réussite rapidement, ce qu'il ne réussissait pas avant. C'est ainsi que M. Riou l'a précisé en auto-confrontation : *« On a travaillé sur les 2 ans depuis que je l'ai sur un contrat avec lui : marcher au moins 3min en continue à l'échauffement, sans arrêt. L'an dernier il ne réussissait pas ça, là, oui. »* (EAC, épisode n°1, E). Dans l'histoire de ses interactions passées avec Gabin, M. Riou avait donc pris l'habitude de fixer des objectifs atteignables par Gabin pour le mettre en réussite tout en le considérant comme les autres élèves ; point de vue qu'il avait défendu lors de nos entretiens : *« C'est un élève comme les autres, il faut juste adapter les contenus pour lui permettre de les atteindre »* (EAC, entretien 2^{ème} niveau). Ainsi, M. Riou avait comme préoccupation constante la réussite de Gabin dans les situations qu'il proposait. Pour parvenir à cela, M. Riou proposait des objectifs adaptés et individualisés pour Gabin, sur la base de la connaissance de l'évolution de la réussite de Gabin depuis le début de leur histoire commune. De plus, pour favoriser son investissement à long terme, M. Riou veillait à proposer des adaptations atteignables par Gabin.

5.1.2 Toujours avoir la volonté de réussir et de bien faire

5.1.2.1 Eviter à tout prix l'échec

Premièrement, nous avons constaté à la suite des leçons filmées et de nos entretiens, que Gabin avait pour préoccupation de réussir « pour lui » (en référence à des expériences personnelles de réussite). Gabin cherchait à réaliser les tâches demandées de façon optimale afin d'éviter l'échec. Lors de la situation de demi-fond, il y avait des phases au cours

desquelles Gabin courait à une vitesse d'environ à 10km/h, pour éviter que le BIP sonne avant qu'il n'ait pu passer la ligne. Gabin cherchait manifestement à éviter l'échec et avait des attentes de réussite dans la situation, associées à un sentiment de plaisir. Cette constatation a été confirmée lors de nos entretiens où Gabin, à la question : « *est-ce que le résultat te provoque un sentiment de plaisir ?* » (EAC, épisode n°2, S) répondait : « *oui je suis content pour moi [...]* » (EAC, épisode n°2, S). Gabin souhaitait donc réussir en partie pour sa réussite personnelle. Il reliait ce sentiment de plaisir éprouvé à l'une de ses expériences passées en course d'orientation lors de la séquence d'APSA précédente : « *On était dispersés dans la forêt là-bas, au parc X et du coup on était dans la forêt, on devait trouver des balises [...] et du coup dans notre équipe on a trouvé toutes nos balises et la balise mystère. Du coup on a eu plus de points et on était tous contents et moi j'étais content de ma performance* » (EAC, entretien 2^{ème} niveau). Cet extrait révèle que la préoccupation de Gabin d'être performant était étroitement associée à des attentes de « réussite » et d'émotions positives ou de satisfaction personnelle, par analogie avec des expériences-types (connaissances) déjà vécues dans des situations passées en EPS.

Deuxièmement, Gabin avait pour préoccupation de réussir « pour les autres » afin de satisfaire les membres de son équipe. Au cours de nos entretiens, Gabin a précisé que lorsqu'il était en équipe il voulait éviter l'échec afin de ne pas faire perdre son équipe. Ainsi, à la question : « *Et donc ce que tu cherches à faire c'est pour ta réussite personnelle ?* » (EAC, épisode n°2, S), Gabin mentionnait : « *Parfois c'est en équipe donc c'est aussi pour l'équipe* » (EAC, épisode n°2, S). Lorsque la situation se déroulait en équipe Gabin s'investissait donc pour sa réussite personnelle mais aussi pour celle de son équipe. Cette préoccupation de réussir pour les autres et d'éviter l'échec permettait à Gabin d'être considéré par ses pairs. Lorsque nous étions revenus sur un élément marquant où Gabin avait participé à la réussite de son équipe, il nous indiquait s'être senti « *considéré* » (EAC, épisode n°2, A) pour celle-ci. Il désirait éviter l'échec pour servir la réussite collective dans la situation de course d'orientation.

5.1.2.2 Répondre aux attentes supposées de l'enseignant

Troisièmement, Gabin se préoccupait de réussir pour pouvoir répondre aux attentes – supposées – de l'enseignant. Au cours de la situation de demi-fond, Gabin était investi et faisait ce qui était demandé par M Riou, c'est-à-dire alterner entre un aller-retour à VMA et un aller-retour de récupération à demi-VMA. Ainsi, nous pouvions voir au sein de cette

situation que Gabin accélérât par moment pour éviter que le BIP ne sonne avant la fin de sa course. Gabin se focalisait sur le BIP pour répondre à la commande imposée par l'enseignant. Derrière cette commande se cachait, selon nous, l'attente de « faire de son mieux pour réussir son contrat », cette attente étant partagée mutuellement par Gabin et son enseignant. Lors de nos entretiens, il exprimait réaliser cette tâche par « obligation » plutôt que par réelle envie : « *je suis un peu obligé [de faire la situation de demi-fond]* » (EAC, épisode n°2, E). Cette préoccupation de réussir pour répondre aux attentes de l'enseignant – ici, l'attente que tous les élèves réussissent leur projet de course – était prégnante chez Gabin. Preuve en est également à l'échauffement : « *Oui parce qu'on me le demande [réaliser l'échauffement]* » (EAC, épisode n°1, A).

5.2 S'appuyer sur le collectif pour favoriser l'inclusion et l'implication

Dans cette thématique, nous entendons le terme « collectif » par tous les aménagements et éléments permettant aux élèves d'agir, de communiquer et d'interagir (formes de groupement, interactions sociales, rôles sociaux, responsabilités assumées, modalités et types de pratique, interdépendance et réciprocité des critères de réussite et des scores, etc.). Par ce collectif, un motif d'agir de « sociabilité » et d'« être avec ses pairs » se dessinait, profitable dans un premier temps à une non-exclusion et donc, à une implication. Puis, dans un second temps, ce « collectif » permettrait d'être réellement inclus, c'est-à-dire de « faire comme et avec les autres » peu importe sa situation, sa personnalité, ses besoins. Le « collectif » était alors un moyen d'inclusion et d'implication-motivation.

5.2.1 Faire en sorte que Gabin se sente comme et avec les autres élèves, qu'il interagisse avec eux

M. Riou avait perpétuellement et incontestablement cette préoccupation de « faire en sorte que Gabin se sente comme et avec les autres, qu'il interagisse avec eux ». Lors de la leçon n°6 que nous observions, à de multiples reprises, M. Riou relançait Gabin et les autres sur le fait d'être en groupe, d'interagir ensemble. Par exemple, il indiquait lors de la situation n°1 de demi-fond : « *Les gars [camarades du groupe de Gabin], Gabin doit toujours être avec vous en groupe pour observer, merci !* » (Leçon n°6, 18'02''). Également, en tant que chercheurs, nous pouvions observer plusieurs fois M. Riou faire des gestes pour indiquer l'endroit où le groupe de Gabin devait se trouver, ensemble. Cette omniprésence du

« collectif » comme levier pour inclure et impliquer se retrouvait aussi dans les données de l'entretien d'auto-confrontation de M. Riou. En effet, cet aspect le guidait beaucoup dans ses préoccupations : « *Oui, c'est [l'aspect collectif] un moyen important d'une part pour la classe mais surtout pour Gabin. Se sentir comme et avec les autres* » (EAC, épisode n° 1, E). Il complétait en indiquant que : « *Si je le mets en situation où il ne peut pas faire comme les autres et qu'en plus cela se voit [qu'il est seul], et bien, il ne va pas poursuivre le cours* » (EAC, épisode n°1, A). D'ailleurs, dans l'entretien de deuxième niveau – plus ouvert –, M. Riou précisait : « *Je pense qu'il aimerait bien être considéré comme les autres. Un élève avec qui on peut rigoler, avec qui on peut faire des choses, avec qui on peut travailler* » (EAC, entretien 2^{ème} niveau).

Plus que permettre à Gabin d'être intégré dans le collectif pour qu'il se sente inclus, M. Riou postulait qu'il faille placer Gabin dans un groupe « approprié » pour le motiver. En témoignaient les extraits d'entretiens d'auto-confrontation suivants par la connaissance-type qu'il avait construite : « *Ca dépend avec qui je le mets. Il ne s'entend pas avec tous. Peut-être Dolorès avec qui il aime discuter. Pour les garçons, il ne faut pas que ce soit des garçons trop sportifs mais plutôt un petit groupe bienveillant avec une faible exigence sportive* » (EAC, épisode n°1, S). Il complétait aussi en réaffirmant sa préoccupation-clé : « *Qu'il arrive [Gabin] à rentrer en relation avec les autres, chose qu'il fait mieux cette année* » (EAC, épisode n°3, E). M. Riou pensait que cet aspect collectif était réellement une source d'implication et de motivation pour Gabin : « *Avec Gabin, ce qui le motive, d'après ce que j'ai ressenti, c'est de participer au score du groupe, à son avancée, et peu à l'échauffement* » (EAC, épisode n°1, S). Ce dernier élément issu de l'entretien de deuxième niveau venant accréditer cette idée : « *C'est un élève comme les autres, il faut absolument une situation commune et identique pour lui montrer qu'il n'est pas à part [du collectif]* » (EAC, entretien 2^{ème} niveau).

5.2.2 Être en groupe, coopérer, interagir et assumer des rôles sociaux le motivent

En ce qui concerne Gabin, lors de la leçon n°6 observée, il avait à plusieurs reprises ordonné à ses camarades de le rejoindre pour effectuer la tâche d'observation qu'il devait réaliser collectivement dans la situation de demi-fond : « *Oh les gars descendez [des tribunes] !* ». Impliqué dans sa mission d'observateur, il attendait, seul, que les membres de son groupe le rejoignent à l'emplacement prévu (Leçon n°6, 06'30"). Cet élément pointait

que Gabin appréciait et était focalisé par le faire d'interagir avec autrui, d'ailleurs, un peu plus tard dans la leçon, au moment de la fin de la situation de demi-fond, nous le voyions s'arrêter volontairement pour rassurer et encourager verbalement et tactilement (taper dans leurs mains) ses camarades. (Leçon n°6, 18'20''). Cette motivation par les rôles sociaux s'observait également dans la situation de lancer de javelot où nous observions Gabin, de lui-même, assumer le rôle de juge de mesure des lancers de ses camarades de groupe. Sans que cette consigne n'eût été demandée, Gabin venait aussi, en fin de lancer, les conseiller et les encourager pour les aider.

Lors de l'entretien d'auto-confrontation, Gabin mentionnait cette même motivation par l'aspect coopératif et les rôles sociaux, où il évoquait ressentir du plaisir à conseiller, juger, aider et observer ses pairs : « *Oui ça [ces rôles sociaux] me plaît !* » (EAC, épisode n°2, U). Il ajoutait aussi aimer participer à l'interdépendance des résultats du groupe : « *Oui, je suis content pour moi et pour l'équipe [dans le biathlon par équipe]* » (EAS, épisode n°2, S). Gabin évoquait même qu'il était motivé d'être dans un groupe car il se sentait plus efficace collectivement, à condition d'être avec les bonnes personnes : « *Je préfère être en groupe car on est plusieurs pour un même exercice, ça va plus rapidement mais ça dépend avec qui on est* » (EAC, épisode n°2, S). Sur ce point, à de nombreuses reprises, il rappelait que les personnes avec qui il était regroupé était fondamental : « *J'étais en mode : Gabin soupire [quand j'étais avec les garçons de ce matin que j'appréciais pas trop dans la situation de demi-fond]* » (EAC, épisode n°2, U). Nous comprenions alors, comme Gabin l'indiquait, que c'était davantage la responsabilité collective (en groupe ou par les rôles sociaux) que Gabin appréciait : « *Oui ça [le rôle de juge de mesure en javelot] me plaît et me donne envie [...] Je ne sais pas trop comment le dire, je prends du plaisir à aider les autres* » (EAC, épisode n°3, S). Pour appuyer plus encore le fait que Gabin était motivé par le fait d'assumer des responsabilités collectives et d'être en groupe, relatons deux données d'entretien de deuxième niveau : « *Je préfère être en groupe quand je suis en classe en EPS [comparativement qu'être seul]* » (EAC, entretien 2^{ème} niveau). Aussi, de manière plus transversale au collège, à la question des chercheurs : « *Aimerais-tu faire des travaux de groupe, comme en SVT avec les TP ?* », Gabin affirmait sans hésiter : « *Oui !* » (EAC, entretien 2^{ème} niveau).

5.3 Orienter ostensiblement et constamment son activité vers l'apprentissage

Dans cette thématique, nous voulions exposer le fait que les deux participants étaient constamment et de manière ostensible, orientés vers la dynamique d'apprentissage de Gabin. Pour M. Riou, enseigner et permettre à Gabin d'apprendre était une de ses préoccupations majeures qui guidait ses actions, attentes, focalisations, connaissances et communications. Pour Gabin, montrer sa capacité à essayer, tenter et persévérer pour apprendre était sa préoccupation centrale qui se retrouvait notamment dans ses actions et ses attentes. L'activité d'apprentissage organisait donc leur travail respectif d'enseignant et d'élève.

5.3.1 *S'assurer que Gabin soit bien impliqué et valorisé en l'encourageant et en le balisant*

Lors de la leçon n°6 que nous observions, nous pouvions constater que très tôt dans la leçon, dès la fin de l'échauffement, M. Riou encourageait Gabin à être plus exigeant dans son projet de course de VMA en demi-fond. Il indiquait par exemple : « *La dernière fois [la leçon précédente], tu étais à 6 km/h, là tu peux peut-être passer à 7 ?* » (Leçon n°6, 08'30''). M. Riou poursuivait par un geste amical (une petite tape sur l'épaule de Gabin) pour l'encourager à persévérer en couplant cette action par un encouragement verbal : « *Allez, tu vas réussir Gabin* » (Leçon n°6, 10'30''). A plusieurs reprises, dans cette leçon, particulièrement dans la situation de demi-fond et de lancer de javelot, nous observions ces encouragements qui se traduisaient par des actions et communications-types. Cette valorisation pour impliquer Gabin dans un processus d'apprentissage – durable et adapté –, était également mise en exergue dans l'entretien d'auto-confrontation. Par-dessus tout, M. Riou s'attendait à ce que Gabin aille au bout de lui-même : « *Deux choses [me préoccupent] : la première qu'il ait une activité qui lui permette d'aller au bout de lui-même...* » (EAC, épisode n°2, A) et cette attente se traduisait dans le projet de course de Gabin : « *Depuis 3 ou 4 cours, je lui rappelle ce qui est important : avoir une allure régulière mais peu élevée, donc, marche rapide ou trotter lentement [...] Donc je le balise car je le connais* » (EAC, épisode n°2, A).

Ainsi, M. Riou avait non seulement cette attente – faire en sorte que Gabin soit impliqué dans l'apprentissage –, mais il avait aussi construit une connaissance lui permettant de rapidement venir « *balise[r]* » Gabin. Complémentairement à cette connaissance, M. Riou

en avait construit une seconde pour impliquer Gabin et faire en sorte qu'il soit valorisé aux yeux des autres : « *En effet, je veux le valoriser ! Plus que l'an dernier.* » (EAC, épisode n°3, A). Cette connaissance s'illustre par exemple dans la situation de lancer de javelot : « *Là, je sais qu'en javelot, il [Gabin] préfère et il accepte mieux le regard des autres. Je fais donc exprès de bien poser la question car je sais qu'il va vouloir démontrer [le contenu d'enseignement que M. Riou expliquait]. Je suis content !* » (EAC, épisode n°3, S). A ce titre, nous observons que Gabin se portait volontaire pour démontrer le contenu expliqué par M. Riou et effectuait cette démonstration devant son groupe et un autre groupe (environ huit élèves). M. Riou éprouvait une émotion de plaisir et de satisfaction de voir Gabin impliqué devant un groupe et orienté vers l'apprentissage visé. Pour apporter plus de robustesse à ces résultats, évoquons une donnée issue de l'entretien de deuxième niveau qui venait les accréditer : « *Absolument, je navigue entre exigence et bienveillance avec Gabin. Je veux qu'il soit impliqué et apprenne comme les autres. C'est pour ça qu'il faut l'encourager plus que n'importe qui* ». (EAC, entretien 2^{ème} niveau).

5.3.2 S'impliquer en tentant, en pratiquant et en effectuant les consignes demandées par l'enseignant

Dans la situation de demi-fond, *in situ*, nous remarquons que Gabin était préoccupé par le fait de réussir, en tentant et en persévérant, l'adaptation proposée par M. Riou. Cette adaptation consistait en une marche rapide de 7 à 8 km/h, avec un plot cible particulier à atteindre au BIP sonore – alors que les autres élèves devaient réaliser le test de course intermittent à incrémentation positive à allure rapide proche de leur VMA. Tout au long de cette situation éprouvante physiquement, Gabin était toujours investi et effectuait de manière appliquée son projet adapté. Il encourageait même ses pairs à persévérer comme lui : « *Allez les gars, continuez comme ça !* » (Leçon n°6, 18'20''). Cette préoccupation, malgré les douleurs physiques qu'il ressentait, se retrouvait même dans plusieurs de ses actions. En effet, dans l'entretien d'auto-confrontation, nous revenions avec Gabin sur un moment où nous le voyions retourner courir alors qu'il était extrêmement éprouvé physiquement : « *J'y retourne, sinon j'ai moins de points donc j'y retourne* » et : « *Parfois c'est [le résultat] en équipe donc c'est aussi pour l'équipe* » (EAC, épisode n°2, A). Gabin était donc vraiment motivé par le fait de s'impliquer dans son projet de course, dans son projet d'apprentissage personnalisé, à tel point que ce qui guidait ses actions était le chronomètre : « *J'ai accéléré car j'ai regardé le chrono et il ne restait pas beaucoup de temps* » (EAC, épisode n°2, A).

Parallèlement à cette implication dans le processus d'apprentissage, Gabin évoquait apprécier les conseils d'apprentissage que lui formulait M. Riou : « *Non ça ne me dérange pas [les conseils personnalisés de M. Riou]* », justifiant cela par le fait que sa préoccupation était de faire de son mieux : « *Mon but, c'est d'aller le plus loin possible [de performer en lancer de javelot]* » (EAC, épisode n°3, A). Outre cette implication dans les apprentissages moteurs, Gabin était également très impliqué dans les apprentissages méthodologiques et sociaux, comme indiqué précédemment (voir p.39-40). En témoignait, cette action-type : « *Oui, je suis attentif à ce que font les autres [pour mener à bien sa mission de juge de mesure en lancer de javelot]* » (EAC, épisode n°3, S). Pour synthétiser, relatons une donnée de Gabin, dans laquelle il racontait et exprimait sa satisfaction dans une expérience passée d'apprentissage et de réussite de course d'orientation, soulignant son implication : « *On était dispersés dans la forêt là-bas, au parc X, et du coup on était dans la forêt et on devait trouver des balises et à chaque balise on devait revenir sauf si on trouvait la balise mystère et du coup dans notre équipe on a trouvé toutes nos balises et la balise mystère. Du coup, on a eu plus de points et on était tous contents.* » (EAC, entretien de 2^{ème} niveau). L'implication et la propension de Gabin à effectuer les consignes et sollicitations de l'enseignant – nécessaires pour apprendre – étaient donc manifestes. Il était ostensiblement orienté vers l'apprentissage.

5.4 Placer et éprouver la situation médicale vécue au cœur de son activité

Dans cette thématique, nous entendons le terme « situation médicale » comme toutes les douleurs physiques, physiologiques que Gabin pouvait ressentir lorsqu'il pratiquait une activité physique. Ces douleurs pouvaient amener à différentes actions, communications et focalisations de la part de M. Riou et de Gabin. D'une part, pour M. Riou, la préoccupation de prévenir l'apparition de ces douleurs chez Gabin afin de le préserver physiologiquement. D'autre part, l'apparition de sentiments de douleurs voire de souffrances vécues que pouvaient ressentir Gabin. Les douleurs de Gabin pouvaient impacter négativement sa pratique, c'est pourquoi, la prise en compte de celles-ci semblait prioritaire tant du point de vue de M. Riou que de Gabin.

5.4.1 Prévenir les douleurs de Gabin pour le préserver médicalement

M. Riou avait constamment la préoccupation de préserver Gabin afin de prévenir l'apparition de ses douleurs physiques. Lors de la leçon n°6, nous avons observé que M. Riou adaptait l'activité de Gabin de façon à ce que les contraintes physiques ne soient pas trop

importantes pour lui. Ainsi, différentes adaptations étaient proposées à Gabin par M. Riou telles que : faire un tour de terrain en marche rapide lors de l'échauffement ; ne pas dépasser les 8km/h lors de la situation de demi-fond, privilégier la marche rapide dans la situation de VMA dès que les douleurs étaient trop importantes, etc. Ces adaptations avaient pour objectif une double préoccupation : « *deux choses : la première, qu'il [Gabin] ait une activité qui lui permette d'aller au bout de lui-même ; et la deuxième, c'est le préserver lui.* » (EAC, épisode n°2, E). Préserver physiquement Gabin était donc une priorité pour M. Riou. Cette préoccupation faisait suite à des épisodes marquants, vécus par Gabin, dans de précédentes leçons agissant comme des expériences marquantes et typiques pour M. Riou : « *Sur un test de VMA, classique...Au début sur le test à incrémentation positive au palier 6kmh il faisait l'aller correctement mais le retour en sprint total. Avec des risques de tomber. Il s'est arrêté juste après avec des douleurs aux genoux et quasiment les larmes aux yeux.* » (EAC, épisode n°2, E). Depuis cet évènement-type, M. Riou avait donc pour focalisation la conception de situations adaptées permettant de préserver l'intégrité physique de Gabin, notamment en lien avec ses prescriptions médicales : « *Il lui est déconseillé [par son médecin] d'effectuer des activités à sauts ou à suspension et des activités où les membres supérieurs viennent supporter sa masse corporelle. Donc, cela nécessite des adaptations pour les activités d'acroSPORT, de multibond, de basket-ball, de lancer de javelot ou autres.* » (EAC, entretien 2^{ème} niveau). Il complétait en ajoutant : « *Par exemple, en basket-ball, je vais lui interdire d'effectuer un tir en suspension mais uniquement un tir en appui. De la même manière, son lancer de javelot sera adapté et réduit en nombre de pas d'élan Il ne devra pas faire des pas croisés et sautés, mais des pas chassés rasants* » (EAC, entretien 2^{ème} niveau). Par ces données, nous pouvions donc constater la préoccupation tenace et les connaissances construites par M. Riou pour préserver l'intégrité physique de Gabin et en corollaire lui éviter certaines douleurs.

5.4.2 Vivre des sentiments de souffrances et de douleurs physiques

En ce qui concerne Gabin, nous avons pu observer qu'il éprouvait, vivait et ressentait des douleurs – parfois importantes, l'obligeant à s'arrêter –, lors de l'échauffement au cours des leçons n°5 et n°6. Ainsi, à 5'30'' lors de la leçon n°6 nous pouvions voir Gabin grimacer et commencer à trainer les pieds pendant son tour de terrain en marche rapide. Un sentiment de douleur était alors éprouvé par Gabin qui nous indiquait lors de l'entretien : « *C'est dur de continuer à marcher rapidement tout en faisant les tours, ça me fait mal aux jambes* » (EAC, épisode n°1, S). Selon nous, c'en devenait même pour Gabin (sans qu'il nous le mentionne

explicitement), un sentiment-type, à partir duquel il agissait pour s'autoréguler dans ses expériences futures. Par exemple, nous pouvions observer Gabin, à l'échauffement de la leçon n°5, dès lors qu'une douleur particulièrement aiguë localisée au genou survenait, ralentir immédiatement l'intensité de sa marche rapide. Cette douleur était incorporée et était devenue un « signe » à partir duquel Gabin savait qu'il devait ralentir. Il avait, sur la base d'une expérience passée douloureuse vécue, construit une connaissance-type.

Gabin se focalisait donc sur ses douleurs physiques créant chez lui un sentiment de souffrance. Lors de nos entretiens, il nous précisait : « *parfois il faut courir et j'ai des problèmes aux jambes et c'est pour ça que je n'aime pas* » (EAC, épisode n°2, S). Gabin était donc contraint de se confronter à son mal de jambe en demi-fond et nous exprimait sa satisfaction lorsque la situation était terminée : « *Je suis content parce que c'est enfin fini [la situation de demi-fond], et que mon mal de jambe va passer* » (EAC, épisode n°2, U). Gabin éprouvait donc un sentiment de plaisir à partir du moment où il ne ressentait plus son mal de jambes. C'était d'ailleurs la raison pour laquelle il préférait le lancer de javelot : « *Bah tu n'as pas besoin de courir, je n'ai pas le ressenti de mes douleurs aux jambes [comparativement au demi-fond]* » (EAC, épisode n°3, R). Les douleurs physiques à partir du moment où elles apparaissaient, constituaient donc un frein au plaisir éprouvé par Gabin dans les situations en EPS, l'invitant en conséquence à nous dire dans l'entretien de deuxième niveau : « *Je me sens mal en général en EPS [...] je n'aime pas cette discipline* » (EAC, entretien 2^{ème} niveau).

5.5 Privilégier certaines APSA et formes de pratique pour être inclus et épanoui

Cette dernière thématique visait à rendre compte d'une part, pour M. Riou, des formes d'activités et des APSA qu'il jugeait les plus favorables pour permettre d'inclure Gabin en EPS – compte tenu du contexte de classe, de sa personnalité, de sa situation de surpoids. D'autre part, pour Gabin, elle cherchait à exposer les formes ou types d'activités dans lesquelles ses préoccupations, ses attentes et ses sentiments de satisfaction et de bien-être psychologique (où il se sent à l'aise par rapport au regard des autres, à ses motivations) et physique (où ses douleurs localisées aux jambes sont mineures voire oubliées) sont propices. En somme, les APSA et formes de pratique dans lesquelles Gabin se sent et inclus et épanoui.

5.5.1 Prioriser une programmation d'activités et formes de pratique individuelles en encourageant la socialisation et le travail de groupes

En relation avec la thématique précédente, pour permettre à Gabin d'être épanoui et inclus et d'avoir des douleurs physiques les plus minimales possible, M. Riou nous informait d'un paradoxe clair : « *Alors, pour moi, de façon paradoxale, je cherche à le [Gabin] faire socialiser et travailler en groupes mais je trouve que les activités individuelles sont les plus appropriées pour lui* » (EAC, entretien 2^{ème} niveau). Il justifiait et précisait ce paradoxe par la connaissance suivante qu'il avait construite : « *Car, dans la dimension collective, les résultats sont interdépendants et donc il peut être un frein pour certains élèves pour ramener des points. Par exemple, je me rappelle en volley-ball l'an passé où on aurait pu penser que grâce à sa taille de 1m80 il aurait pu faire gagner de nombreux points. Et en fait, pas du tout car il était souvent en retard sur le ballon* » (EAC, entretien 2^{ème} niveau). Ainsi, la préoccupation pour M. Riou était de proposer des activités individuelles dans lesquelles Gabin pouvait socialiser et interagir avec ses pairs. C'était ce que M. Riou nous expliquait en précisant qu'il traitait didactiquement ces formes de pratique : « *Elles [les activités et formes de pratique individuelles] permettent de réguler le niveau et la jauge. Mais, je les traite didactiquement pour qu'il y ait toujours une dimension collective soit d'entraide via des rôles, soit d'interdépendance via des scores communs* » (EAC, entretien 2^{ème} niveau). C'est d'ailleurs ce que nous observions à la leçon n°6, respectivement où dans la première situation de demi-fond Gabin devait interagir avec les autres via des rôles sociaux d'observateur et de secrétaire et, où dans la deuxième situation de lancer de javelot les scores du groupe étaient additionnés et communs – interdépendants – et un rôle de juge de mesure devait être assumé.

M. Riou pensait que Gabin était satisfait de pratiquer des formes de pratique et des APSA individuelles traitées didactiquement de sorte qu'elles soient collectives en référence à une expérience passée vécue : « *Oui, j'ai le souvenir de la séquence précédente en course d'orientation [par trio interdépendant]. Dans son groupe, Gabin a poussé un hurlement de joie qui m'a surpris car avec son groupe ils sont arrivés premiers. [...] Il était content d'avoir fait le boulot* » (EAC, épisode n°4, S). Sur la base de cette expérience il en avait donc construit une connaissance-type : Gabin appréciait davantage les activités individuelles dans lesquelles il pouvait interagir-contribuer à la réussite du groupe. Cette même connaissance-type se retrouvait dans l'activité lancer de javelot, où M. Riou fit exprès de le faire socialiser : « *Je sais qu'en lancer de javelot, il préfère et il accepte mieux le regard des autres. Je fais*

donc exprès de bien poser la question car je sais qu'il va vouloir démontrer. Je suis content » (EAC, épisode n°3, S).

5.5.2 Éprouver du plaisir d'agir et des sentiments de satisfaction à pratiquer les APSA badminton, course d'orientation, lancer de javelot

Physiquement, nous l'avons rendu compte précédemment (voir p.44), Gabin n'appréciait pas les activités de course et les activités de charge sur ses membres inférieurs du fait des douleurs aux genoux qu'il ressentait. En revanche, lors de la leçon n°5 et n°6 que nous observions *in situ*, et malgré des conditions de froid extrême (près de moins dix degrés) Gabin était très investi dans la partie lancer de javelot. Par exemple, on pouvait l'entendre dire : « *les gars j'espère que je vais lancer loin !* » (Leçon n°6, 22'40'') ou bien encore à la suite d'un conseil de M. Riou : « *Tu dois bien écarter tes pieds pour être stable et venir tendre ton bras derrière* », auquel il répondait avec détermination : « *D'accord ! Je vais essayer.* » (Leçon n°6, 24'20''). En tant que chercheurs, plusieurs communications et actions nous permettaient d'affirmer qu'il éprouvait du plaisir à pratiquer cette activité (il avait le sourire et exprimait des interjections pointant une attitude affective positive, il répétait l'action plusieurs fois de suite, etc.). A l'aide de l'entretien d'auto-confrontation, nous pouvions d'ailleurs nous assurer de cette satisfaction : « *Oui, j'aime bien le lancer de javelot [...] en lancer, je peux faire les mêmes performances que les autres* » (EAC, épisode n°3, U). Il continuait en indiquant les raisons de celle-ci : « *Bah en lancer tu n'as pas besoin de courir, je n'ai pas le ressenti de mes douleurs aux jambes, je ressens moins le regard des autres car on fait tous pareil* » (EAC, épisode n°3, R).

Gabin exprimait également un vécu-type qui l'avait marqué dans l'APSA badminton dans une opposition individuelle contre un autre élève d'un niveau plus fort que lui dans un format montante-descendante : « *En badminton [j'ai vraiment pris du plaisir] parce que j'avais réussi à monter dans les terrains, j'étais content par rapport à moi* » (EAC, épisode n°4, S). Aussi, il nous racontait une précédente expérience positive vécue en course d'orientation dans laquelle il se sentait inclus et utile et éprouvait une satisfaction : « *On était dispersés dans la forêt là-bas, au parc X et du coup on était dans la forêt et on devait trouver des balises et à chaque balise on devait revenir sauf si on trouvait la balise mystère et du coup dans notre équipe on a trouvé toutes nos balises et la balise mystère du coup on a eu plus de points et on était tous contents* » (EAC, entretien 2^{ème} niveau). Dès lors, suite à ses évènements-types, vécus-types et expériences-type passés, Gabin s'était constitué un petit

panel d'APSA et de formes de pratique qu'il appréciait et dans lesquelles il était épanoui. A travers la question suivante, nous avons pu les saisir : « *Si on essaie, là, sur les doigts de ma main droite de synthétiser les activités que tu préfères ce serait quoi ?* », Gabin répondait, après réflexion : « *Lancer de javelot [...] Badminton [...] Oui, course d'orientation et le judo [Gabin pratiquait lorsqu'il était petit du judo]... J'aimerais qu'il y ait de la boxe* » (EAC, entretien 2^{ème} niveau). En somme, il s'agissait essentiellement d'activités et de formes d'activités – traitées didactiquement – qui étaient individuelles mais où les aspects collectif, interactif et coopératif étaient prégnants.

5.6 Croisement de l'expérience de M. Riou et de Gabin

Notre question de recherche visait initialement à croiser l'expérience des deux participants pour pointer – ou non – les éventuelles congruences (accords ou conformités), distances (éloignements, écarts, rapprochements) ou convergences (converger vers les mêmes points) à propos de l'inclusion des élèves en situation de surpoids. A ce stade, nous pouvons discuter et interpréter les résultats présentés au sein des thématiques précédentes en fonction de cette question de recherche.

Dans un premier temps, exposons l'ensemble des résultats qui sont congruents, c'est-à-dire conformes, et qui montrent que M. Riou et Gabin sont sur la même « longueur d'ondes ».

Le premier résultat qui montre que l'expérience des deux participants est congruente concerne la thématique n° 5 : « privilégier certaines APSA et formes de pratique pour être inclus et épanoui ». En effet, la connaissance-type construite par M. Riou, basée sur ses expériences passées, le pousse à affirmer qu'il : « *cherche à le [Gabin] faire socialiser et travailler en groupes mais trouve que les activités individuelles sont les plus appropriées pour lui* » (EAC, entretien 2^{ème} niveau). Sa préoccupation est donc de proposer des activités individuelles dans lesquelles Gabin peut socialiser et interagir avec ses pairs. Cette élément se retrouve chez Gabin quand il relate un de ses sentiments de satisfaction : « *Oui, j'aime bien le lancer de javelot [...] en lancer, je peux faire les mêmes performances que les autres* » (EAC, épisode n°3, U) et : « *En lancer [...] je n'ai pas le ressenti de mes douleurs aux jambes, je ressens moins le regard des autres car on fait tous pareil* » (EAC, épisode n°3, R). Gabin évoque lui aussi les activités individuelles : « *Lancer de javelot [...] Badminton [...] Oui, course d'orientation et le judo [Gabin pratiquait lorsqu'il était petit du judo]... J'aimerais*

qu'il y ait de la boxe » (EAC, entretien 2^{ème} niveau), comme étant les activités qu'il apprécie le plus en EPS. Les deux participants sont donc sur la même « longueur d'ondes » dans cette thématique.

Ils le sont également sur la thématique n°3 : « orienter ostensiblement et constamment son activité vers l'apprentissage ». Assurément, la préoccupation centrale de M. Riou est de valoriser et d'encourager Gabin pour s'assurer qu'il soit bien impliqué dans l'apprentissage. En témoigne, à la leçon n°6 que nous observions, où très tôt dans la leçon dès la fin de l'échauffement, M. Riou encourage Gabin à être plus exigeant dans son projet de course de VMA : « *La dernière fois [la leçon précédente], tu étais à 6 km/h, là tu peux peut-être passer à 7 ?* » (Leçon n°6, 08'30"). Nous le voyons poursuivre par un geste amical (une petite tape sur l'épaule de Gabin) pour l'encourager à persévérer en couplant cette action par un encouragement verbal : « *Allez, tu vas réussir Gabin !* » (Leçon n°6, 10'30"). Ce moment significatif pris pour exemple, observé *in situ*, témoigne bien de sa préoccupation décrite ci-avant. Cette préoccupation entre également en congruence – en conformité – avec celle de Gabin : « *J'y retourne, sinon j'ai moins de points donc j'y retourne* », « *J'ai accéléré car j'ai regardé le chrono et il ne restait pas beaucoup de temps* » et : « *Mon but, c'est d'aller le plus loin possible [de performer en lancer de javelot]* » (EAC, épisode n°2, A). Ces différentes attentes de Gabin exposent bien le fait qu'il soit préoccupé par l'envie de pratiquer, de répéter, de tenter et donc par extension, d'être impliqué dans les apprentissages visés. Le travail d'enseignant de M. Riou et le travail d'élève de Gabin s'orientent bien vers l'apprentissage. Les deux participants sont donc sur la même « longueur d'ondes » dans cette thématique.

Enfin, leur expérience est également congruente sur la thématique n°4 : « placer et éprouver la situation médicale vécue au cœur de son activité ». M. Riou agit à chaque leçon avec la préoccupation de préserver médicalement Gabin : « *deux choses [le préoccupe] : la première, qu'il [Gabin] ait une activité qui lui permette d'aller au bout de lui-même ; et la deuxième, c'est le préserver lui.* » (EAC, épisode n°2, E). Cela s'illustre par les aménagements qu'il lui attribue spécifiquement : « *Par exemple, en basket-ball, je vais lui interdire d'effectuer un tir en suspension mais uniquement un tir en appui. De la même manière, son lancer de javelot sera adapté et réduit en nombre de pas d'élan. Il ne devra pas faire des pas croisés et sautés, mais des pas chassés rasants* » (EAC, entretien 2^{ème} niveau). Ainsi, prendre en compte la situation limitante de Gabin, les douleurs quasi-permanentes qu'il vit et les éventuels troubles physiologiques que peuvent causer certaines activités physiques,

sportives et artistiques sont des focalisations essentielles de l'activité de M. Riou. Cette prise en compte est également tenace et centrale dans l'activité de Gabin car elle est vécue : « *C'est dur de continuer à marcher rapidement [à l'échauffement] tout en faisant les tours, ça me fait mal aux jambes* » (EAC, épisode n°1, S). Pour Gabin, sa situation médicalement limitante qu'il a intégrée, le préoccupe au même titre que M. Riou : « *Parfois il faut courir et j'ai des problèmes aux jambes et c'est pour ça que je n'aime pas* » (EAC, épisode n°2, S). Dans leur travail respectif d'enseignant et d'élève, M. Riou et Gabin, envisagent la préservation de la situation médicale de Gabin comme capitale. Les deux participants sont donc sur la même « longueur d'ondes » dans cette thématique.

Dans un second temps, exposons l'ensemble des résultats qui sont convergents, c'est-à-dire qui tendent vers le même point, vers la même position, soulignant que M. Riou et Gabin se rejoignent sur des « ondes » communes.

Dans la thématique n°1 : « réussir comme tous les élèves », l'expérience de M. Riou et de Gabin sont convergentes et tendent vers le même point. En effet, M. Riou relate à propos de Gabin : « *C'est un élève comme les autres, il faut juste adapter les contenus pour lui permettre de les atteindre* » (EAC, entretien 2^{ème} niveau). M. Riou a donc comme préoccupation constante la réussite de Gabin dans les situations qu'il propose. Pour parvenir à cela, M. Riou attribue des objectifs adaptés et individualisés pour Gabin, sur la base de la connaissance de l'évolution de la réussite de Gabin depuis le début de leur histoire commune. C'est d'ailleurs ce que nous avons par exemple observé lors de la leçon n°5 et n°6, où Gabin devait lors de l'échauffement, effectuer un tour de piste en marche rapide pendant que les autres élèves effectuaient une course à faible intensité. Ceci signifie que M. Riou souhaite adapter pour Gabin les exigences des situations proposées, pour tendre à sa réussite. Cette convergence vers la réussite est également visible chez Gabin où ce dernier est préoccupé à la fois par « éviter à tout prix l'échec » – pour soi et pour les autres – et par « l'envie de bien faire, de réussir ». C'est ce que l'extrait suivant révèle : sa préoccupation est d'être performant et est étroitement associée à des attentes de « réussite » et d'émotions positives ou de satisfaction personnelle, par analogie avec des expériences-types (connaissances) déjà vécues dans des situations passées en EPS : « *On [Gabin s'incluant avec ses pairs] était dispersés dans la forêt là-bas, au parc X et du coup on était dans la forêt et on devait trouver des balises [...] et du coup dans notre équipe on a trouvé toutes nos balises et la balise mystère du coup on a eu plus de point et on était tous contents et moi j'étais content de ma performance* »

(EAC, entretien 2^{ème} niveau). Par conséquent, l'expérience de M. Riou et de Gabin, sans être conformes, tendent vers le même point commun : la réussite de ce dernier. Les deux participants se rejoignent donc sur une « onde » commune dans cette thématique.

Dans un troisième et dernier temps, exposons l'ensemble des résultats dont la distance est rapprochée, pointant que M. Riou et Gabin partagent une « onde » analogue et comparable.

La thématique n°2 : « s'appuyer sur le collectif pour favoriser l'inclusion et l'implication » met en exergue le rapprochement de l'expérience de M. Riou et de Gabin, sans pour autant être convergentes. Pour M. Riou, l'aspect collectif le préoccupe beaucoup pour inclure Gabin : « *c'est [l'aspect collectif] un moyen important d'une part pour la classe mais surtout pour Gabin. Se sentir comme et avec les autres* » (EAC, épisode n° 1, E). Nous comprenons à travers l'extrait suivant qu'il s'agit davantage d'un moyen de l'inclure que d'une réelle finalité d'apprentissage poursuivie : « *Je pense qu'il aimerait bien être considéré comme les autres. Un élève avec qui on peut rigoler, avec qui on peut faire des choses, avec qui on peut travailler* » (EAC, entretien 2^{ème} niveau). En témoigne aussi cette connaissance-type construite : « *Avec Gabin, ce qui le motive, d'après ce que j'ai ressenti, c'est de participer au score du groupe, à son avancée* » (EAC, épisode n°1, S). Le collectif est donc pour M. Riou un levier d'inclusion. Pour Gabin, le collectif est envisagé comme une finalité, une aide bénéfique à l'apprentissage : « *Je préfère être en groupe car on est plusieurs pour un même exercice, ça va plus rapidement mais ça dépend avec qui on est* » (EAC, épisode n°2, S). Certes, l'aspect collectif le motive et lui permet d'être en interaction avec les autres, mais c'est surtout la richesse qu'apporte le collectif qui anime Gabin et lui procure des sentiments de plaisir (la coopération, les rôles sociaux, les responsabilités à assumer, etc.) : « *Oui ça [le rôle de juge de mesure en javelot] me plaît et me donne envie [...] Je ne sais pas trop comment le dire, je prends du plaisir à aider les autres* » (EAC, épisode n°3, S). Ainsi, l'expérience de Gabin et de M. Riou ne sont pas convergentes – elles ne tendent pas à première vue vers le même point, pour le premier le collectif est une richesse et une finalité d'apprentissage, pour le second il est une aide à l'inclusion – mais elles sont rapprochées en direction de l'aspect collectif. Les deux participants partagent donc une « onde » analogue.

En somme, nous pouvons arguer à ce stade de la discussion que M. Riou et Gabin sont plutôt sur la même « longueur d'ondes ». L'analyse croisée de leur expérience vécue à propos de l'inclusion des élèves en situation de surpoids révèle qu'elles sont majoritairement

congruentes (sur trois des cinq thématiques), convergentes (sur une des cinq thématiques) et relativement rapprochées (sur une des cinq thématiques).

6. Discussion

A ce stade de l'étude, il s'agit d'identifier, de discuter et de comprendre les apports de notre recherche en les confrontant aux données et aux hypothèses mises en lumière dans la revue de littérature scientifique et professionnelle. En se basant sur les résultats et l'analyse croisée de M. Riou et de Gabin, nous les interpréterons afin d'en décliner leurs apports scientifiques et professionnels. Il s'agit aussi, pour légitimer notre étude, d'en présenter ses limites.

6.1 Apports des résultats de l'étude au domaine scientifique

Dans cette sous-partie nous souhaitons discuter plusieurs points de la littérature scientifique mis en exergue dans la précédente revue de littérature. Il s'agit de montrer le caractère vérifié – ou non – des résultats que nous avons pointés dans cette revue pour faire avancer les connaissances acquises dans ce domaine scientifique.

Premièrement, nos résultats valident l'hypothèse selon laquelle Rey et Thivel (2018) affirment que le « *passé sportif* » de l'élève en situation de surpoids influe considérablement sur ses capacités motrices et la persévérance qu'il a à s'engager dans une APSA. Nous l'avons souligné dans nos résultats, Gabin fait référence, à plusieurs reprises, de sentiments de satisfaction et de plaisir qu'il a vécus dans des expériences passées : en course d'orientation et en badminton notamment. Il ajoute aussi que dans son enfance il pratiquait de la boxe. Ces activités qu'il juge parmi : « *celles qu'il aime le plus en EPS* » (EAC, entretien 2^{ème} niveau), le poussent à s'impliquer et à s'investir. Ainsi, son « *passé sportif* » – formé par des expériences vécues où se sont agrégés des sentiments de plaisir – influe positivement sur sa motivation et sa persévérance lorsqu'il les pratique en EPS. Il le pousse à s'engager et à faire de son mieux.

Deuxièmement, les connaissances acquises jusque-là affirmaient que la dimension collective et interactive de la classe (logiques coopératives et collaboratives, interdépendance positive, travail affinitaire, etc.) était l'un des premiers leviers pour favoriser l'implication des élèves en situation de surpoids vers l'apprentissage (Garel, 2006 ; Li et Rukavina, 2012 ;

Montaud et Amand-Passaga, 2018). Nos résultats sont convergents avec cette affirmation et pointent en effet que Gabin est motivé par le travail de groupe, les interactions sociales, les rôles sociaux et leurs responsabilités collectives sous-jacentes. C'est parce que le travail collectif est instauré que Gabin interagit et s'implique, car, spontanément, il est un élève plutôt solitaire. Plus précisément, à propos des formes de groupement, Garel (2016) avait montré que « *les regroupements affinitaires* » permettaient à l'élève en situation de surpoids de passer outre le « *sentiment d'incompétence plus ou moins prononcé qui fait obstacle à [son] engagement dans l'activité et à [ses] apprentissages* ». Nous accréditons ses propos car Gabin préfère « *être regroupé avec ses amis : Dolorès* » (EAC, épisode n°1, E). Les résultats de notre étude permettent de renchérir les propos de Garel (2016), en montrant qu'au-delà des regroupements affinitaires, c'est davantage la « mise en sécurité affective » de Gabin qui est recherchée. Ainsi, M. Riou privilégie de le regrouper « *soit avec Dolorès* », « *soit avec des garçons bienveillants avec une plus faible exigence sportive* » (EAC, épisode n°1, E).

Troisièmement, Lefèvre et Marsault (2014) ont montré que selon le « regard » que porte l'enseignant d'EPS sur l'élève en situation de surpoids, ses adaptations didactiques et pédagogiques en sont imprégnées. Ces auteurs ont décrit quatre types de regards. Nos résultats ont mis évidence le fait que M. Riou porte sur Gabin un regard que nous qualifions de « médical » où : « *L'obésité [le surpoids] est une maladie* » (Enseignant n°7 cité par Lefèvre et Marsault, 2014), nécessitant une approche spécifique. Cette relation regard « médical »-adaptations en conséquence, se vérifie pleinement dans les propositions et objectifs personnalisés pour Gabin que donne M. Riou. Prenons pour exemple une adaptation que nous avons vue lors des leçons n°5 et n°6 observées, en demi-fond, dans lesquelles à l'échauffement, Gabin devait réaliser un tour en « marche rapide » alors que les élèves de la classe effectuaient un échauffement athlétique classique. Le regard « médical » de M. Riou l'entraîne dans cet exemple à proposer de la marche rapide pour diminuer les contraintes sur les articulations de Gabin – car son surpoids est vu comme une « maladie ». Nos résultats accréditent donc ceux de Lefèvre et Marsault.

Dernièrement, nous avons mis en lumière dans la revue de littérature que trois principaux versants pour inclure les élèves en situation de surpoids existent. Le premier est l'*inclusion*, c'est-à-dire à « *adapter les dispositifs pour rechercher [chez tous les élèves] une égalité des chances* » (André et al., 2014) qui peut être dite *inclusion épistémique* à savoir « *rendre accessible aux élèves en surcharge pondérale les mêmes savoirs. [...]. Il s'agit d'une*

logique d'accessibilité aux savoirs » (Montaud et Amans-Passaga, 2018). Le deuxième est l'*intégration*, où l'élève en situation de surpoids fait comme les autres, sans aménagement. Le troisième est l'*exclusion* (André et al., 2014), consistant à attribuer des activités adaptées – médicalement compatibles avec leur situation – spécifiques et réservées aux élèves en situation de surpoids. Nos résultats permettent de pointer que M. Riou navigue avec efficacité entre les deux premiers versants. Tantôt, il prône l'*inclusion* en recherchant une égalité des chances (par exemple, dans la situation de demi-fond où chacun court à son allure personnelle selon son propre projet de course défini selon sa VMA et ses performances auto-référencées), parfois et plus rarement, une *inclusion épistémique*, (par exemple dans la situation de lancer de javelot où Gabin pratique, apprend et accède aux mêmes savoirs que ses pairs). Tantôt, M. Riou prône l'*intégration*, en n'attribuant aucun aménagement spécifique à Gabin malgré sa situation (par exemple, en course d'orientation, quand M. Riou nous raconte qu'il interdit seulement à Gabin de courir lors des grandes pentes, sinon il pratique la même activité que ses pairs. Ainsi, malgré son handicap physique, ses douleurs aux jambes et sa vitesse de déplacement inférieure comparativement à celle des autres élèves, il n'a aucun aménagement). Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que l'enseignant d'EPS dans la perspective d'inclure un élève en situation de surpoids navigue, parfois à vue, entre une logique d'*inclusion* – parfois, d'*inclusion épistémique* – et une logique d'*intégration*.

6.2 Apports des résultats de l'étude au domaine professionnel

Les résultats de notre étude accédant à l'expérience vécue de M. Riou et de Gabin au cours de deux leçons d'EPS nous permettent à ce stade de discuter la littérature professionnelle mobilisée dans la précédente revue de littérature. Il s'agit d'en tirer des apports professionnels – sur le terrain de l'EPS – afin que l'élève en situation de surpoids soit inclus, qu'il se sente davantage pris en compte et qu'il puisse s'épanouir afin qu'il « *s'exprime au meilleur de ses possibilités* » (André et al., 2014). Nous avons organisé ces apports professionnels selon les thématiques suivantes : (a) « Personnaliser les situations et leurs objectifs » ; (b) « Prioriser le travail collectif » ; (c) « S'appuyer sur les rôles sociaux » ; (d) « Penser la programmation des APSA » et (e) « Conseiller et valoriser l'élève en situation de surpoids ».

6.2.1 Personnaliser les situations et leurs objectifs

Tout d'abord, nous constatons qu'il est nécessaire d'avoir recours à une adaptation des situations pour que Gabin puisse être en réussite. Gabin nous exprime plusieurs fois que le fait

d'avoir des adaptations ne le dérange pas mais qu'il souhaite faire « pareil que les autres » sous-entendu la même activité que les autres avec les mêmes contraintes. Il faut donc penser les adaptations de façon à ce qu'elles puissent être intégrées directement dans la situation de départ sans la dénaturer afin que l'élève en situation de surpoids puisse pratiquer la même activité que ses camarades, avec eux. Ceci vient accréditer ce que soulignait Garel (2018). Aussi, nous remarquons que Gabin est préoccupé par le fait de pouvoir « faire avec les autres élèves » ; cela, semble le motiver. Assurément, une fois dans la situation il souhaite réussir pour son plaisir personnel mais aussi pour éviter l'échec aux yeux des autres notamment lorsqu'il est en équipe. Il évite à tout prix « *l'auto-exclusion* » (Dossier EPS 62, 2004, p.16) et privilégie, comme le mentionnait Garel (2016), la réussite avec, pour et aux yeux des autres.

Suite aux leçons observées et aux entretiens menés, nous constatons que pour adapter au mieux la situation et permettre à Gabin de pratiquer avec les autres, l'enseignant doit procéder à la mise en œuvre de petits objectifs personnalisés. En effet, il est ressorti de l'expérience vécue de Gabin qu'il appréciait avoir des petits objectifs atteignables pour se voir progresser. Dans sa réflexion didactique, l'enseignant doit donc établir des petits paliers à atteindre pour l'élève en situation de surpoids afin de rendre saillante et lisible sa réussite et le maintenir impliqué tout au long de la séquence d'enseignement.

6.2.2 *Prioriser le travail collectif*

Nous constatons également que Gabin aime être avec les autres élèves lors des situations. De plus, nous remarquons qu'il est préoccupé par le fait de réussir pour les autres et pour le collectif. Gabin dit notamment que « *parfois c'est en équipe donc c'est aussi pour l'équipe* » (EAC, entretien 2^{ème} niveau) qu'il souhaite réussir. S'appuyer sur le collectif constitue donc un levier important pour favoriser l'inclusion de l'élève en situation de surpoids et stimuler sa volonté de réussite. Ceci vient accréditer les travaux de Garel (2016 ; 2018). Dans la constitution des groupes, il faut mettre l'élève en situation de surpoids à l'aise vis-à-vis de ses camarades – pour éviter les discriminations et moqueries que relataient Montaud et Amans-Passaga (2018) dans leur article. Dans le cas de Gabin, privilégier des formes de groupement affinitaires s'avère efficace. L'enseignant doit donc en amont de la mise en place des groupes, analyser les comportements des autres élèves vis-à-vis de l'élève en situation de surpoids et en conséquence le placer avec des élèves avec qui il se sent bien ou qui sont bienveillants envers lui. Par l'intermédiaire de l'expérience vécue de Gabin, nous constatons que le collectif le pousse à s'investir et à s'épanouir dans différents rôles. Gabin

aime se sentir utile au sein du groupe et prend du plaisir à exercer des rôles sociaux de juge de mesure, d'observateur, de secrétaire, etc. Ceci constitue un deuxième apport des formes de groupement – l'EPS ayant pour finalité le développement de compétences méthodologiques et sociales. Le fait d'être en groupe va être vecteur d'interactions et va impliquer l'élève en situation de surpoids sur le plan moteur mais aussi sur le plan méthodologique et social.

6.2.3 S'appuyer sur les rôles sociaux

Le constat précédent nous permet de mettre en exergue le troisième apport professionnel de notre étude. Lors des deux leçons observées, Gabin était attiré par les rôles sociaux. Ainsi, à diverses reprises nous voyions Gabin encourager ses camarades, les conseiller, les juger, les observer, etc. Gabin est donc préoccupé par la réussite des autres élèves et souhaite se rendre utile aux yeux des autres. Cette donnée nous amène à établir et à postuler que les rôles sociaux peuvent être un levier pour inclure les élèves en situation de surpoids. D'une part, ils placent l'élève en situation de surpoids dans une activité d'apprentissage méthodologique et sociale et d'autre part, ils sont vecteurs d'inclusion (Tant, 2014). Nous savons que Gabin a peu d'affinités au sein de sa classe de 4^{ème} et qu'il ne va pas naturellement interagir avec les autres élèves de la classe, il préfère être seul. Les rôles sociaux et leurs responsabilités sous-jacentes, rendent possible ces interactions que Gabin apprécie. Il semble alors intéressant de penser les rôles sociaux dans la leçon d'EPS comme de véritables outils pour favoriser l'inclusion de l'élève en situation de surpoids et lui permettre de vivre des émotions positives dans des APSA jugées comme *a priori* ennuyantes et peu attrayantes, ou dans lesquelles ses difficultés sont mises en exergue.

6.2.4 Penser la programmation des APSA

La fin du paragraphe précédent évoque le fait que l'élève en situation de surpoids éprouve plus de difficultés dans certaines APSA et accredit ce que Garel mettait en évidence (2018). En effet, en ce qui concerne Gabin, il ressent plus de difficultés dans l'activité de demi-fond que dans l'activité de lancer de javelot. Le demi-fond est source de douleurs physiques pour Gabin alors que le lancer de javelot ne l'influence pas sur le plan physique. De façon générale, nous observons que Gabin ressent des douleurs dans les activités où les déplacements sont majoritaires et viennent « charger » ses articulations des membres inférieures (courses, basketball, volley-ball, sauts en longueur, etc). Le choix de la programmation d'APSA et des formes de pratique retenues est donc primordial. A l'image de ce qu'énonçait Garel (2016), il faut privilégier les « *activités en décharge* » et éviter les

activités imposant des pressions articulaires trop élevées. Cette réflexion est donc nécessaire lorsque l'on est confronté à une classe comprenant un élève en situation de surpoids. Si aucune adaptation de la programmation ou aucun traitement didactique spécifique des APSA en question ne sont mis en place, alors, cela peut amener l'élève à vivre un sentiment de : « *souffrance et de douleurs* » (EAC, épisode n°3, R) permanent en EPS. Au-delà même de ce sentiment, cela peut amener l'élève, comme Gabin nous le signifiait, à ne plus apprécier l'EPS : « *Je me sens mal en EPS* » (EAC, épisode n°2, U). Une réelle réflexion est donc à adopter sur ce point. Soulignons aussi, qu'adapter la programmation dans sa globalité n'est pas toujours possible (contextes, disponibilité des installations, créneaux partagés, conditions météorologiques, etc.), il faut donc réfléchir à l'intérieur des APSA dans un premier temps par le biais des formes de pratiques proposées. Par exemple, M. Riou nous explique qu'il maintient la programmation de l'APSA basket-ball, mais que, spécifiquement pour Gabin des consignes lui sont imposées : interdiction d'effectuer des tirs en suspension, aménagement des droits et des devoirs des joueurs, réduction des espaces et des durées de jeu dans certaines situations, etc. De même pour l'APSA lancer de javelot, M. Riou adapte la prise d'élan de Gabin pour en réduire le nombre de pas et remplacer les pas croisés par des pas chassés rasants. Toutes ces réflexions didactiques et pédagogiques sont fondamentales pour inclure l'élève en situation de surpoids.

6.2.5 Conseiller et valoriser l'élève en situation de surpoids

Gabin aime être encouragé et conseillé. Il est souvent préoccupé par les consignes et aime réaliser la tâche correctement. A plusieurs reprises, nous constatons que Gabin demande des conseils à M. Riou. Souvent, l'élève en situation de surpoids souffre d'une faible confiance en soi et ne croit peu en ses capacités, les abandons sont plus précoces (Dossier EPS 62, 2004, p.16). Dans ce cas, il cherche à s'orienter vers le dépositaire du savoir – l'enseignant – pour être immédiatement rassuré, valorisé, encouragé. Ceci, exposé dans le Dossier EPS 62, s'est vérifié pour le cas de Gabin. L'objectif pour inclure l'élève en situation de surpoids est alors de lui montrer notre attention et notre soutien pour lui donner confiance en lui. Paradoxalement, ce soutien moral doit être apporté par le professeur, mais celui-ci ne doit pas être constamment derrière lui, aux risques que le sujet en question en devienne dépendant. Si dans les autres matières d'enseignement la présence d'une AESH est parfois possible, en EPS il est parfois difficile d'avoir une personne s'occupant des élèves à besoins éducatifs particuliers. Par conséquent, enrôler la classe pour construire un mode de fonctionnement et un climat favorisant les encouragements et les conseils semble une solution

pérenne. L'enseignant a donc un rôle majeur à jouer dès le début d'année et doit enquêter à chaque début de séquence d'enseignement pour mettre en œuvre des conditions de fonctionnement de la classe permettant à l'élève en situation de surpoids de recevoir des encouragements et des conseils le plus souvent possible.

6.3 Limites des résultats de l'étude

Du fait que notre étude soit située dans un contexte précis avec des participants singuliers, plusieurs limites sont à pointer. Annoncer ces limites demeure nécessaire – particulièrement dans une approche compréhensive – pour légitimer et comprendre les résultats de notre étude.

Nous souhaitons tout d'abord exprimer le fait qu'il nous a été épineux de trouver des élèves en situation de surpoids voulant bien participer à cette étude. En effet, comme nous l'indiquions dans la partie « méthode de recherche » (p.22), nous avons préféré respecter une certaine éthique de recherche en informant les participants de la finalité de notre étude pour qu'ils fassent preuve d'un « consentement éclairé ». En conséquence, l'étude pouvait paraître « intrusive » pour ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Nous avons ainsi essuyé beaucoup de retours négatifs de la part d'élèves et de leurs parents. Malgré ces nombreux refus (nomment Nathan, autre élève en situation de surpoids de M. Riou), nous avons persisté dans cette démarche. Ne trouvant pas d'autres élèves en situation de surpoids, nous avons fait le choix de conduire cette étude uniquement avec Gabin et son enseignant, M. Riou.

Notre étude se qualifie donc par sa singularité. Elle ne vise aucunement une généralisation des résultats que nous avons exposés. Ceci, pour deux raisons. La première raison est une raison théorique. Notre démarche s'inscrit dans les présupposés théoriques et méthodologiques du programme scientifique du « *cours d'action* » (Theureau, 2006) compris dans un domaine plus vaste de pensée dit « *action ou cognition située* » (Saury, Ria, Sève et Gal-Petitfaux, 2006) qui consiste à emprunter une démarche compréhensive d'analyse des situations de classes en EPS. La seconde raison est une raison contextuelle, car Gabin et M. Riou sont des participants singuliers et authentiques.

La personnalité et le profil de Gabin et de M. Riou sont à caractériser et à rappeler pour nuancer nos résultats. Assurément, comme nous l'avons dit (voir p.24-25), M. Riou est un enseignant agrégé qui a une relative « expertise » dans la gestion des élèves à besoins éducatifs particuliers (il est membre du DASED du collège (Dispositif d'Aide Scolaire pour

les Élèves en Difficulté)), particulièrement avec Gabin qu'il suit depuis deux ans, ce qui peut expliquer certaines données que nous avons relevées. De la même manière, la personnalité de Gabin, son rapport aux APSA, son rapport à sa situation de surpoids, décrits précédemment (voir p.24), peuvent expliquer, à certains moments, ce qui le pousse à agir et à communiquer de la sorte. En corollaire, il n'existe pas de « participant-type ». Nos résultats ne peuvent donc intégralement se vérifier pour tous et nous ne pouvons en tirer quelconques généralités pour tous les élèves en situation de surpoids. Cette « longueur d'ondes » entre l'enseignant et l'élève en situation de surpoids s'apprécie rigoureusement dans le caractère situé et contextuel des situations de classe vécues conjointement.

Pour finir, nous souhaitons souligner une dernière limite concernant le recueil des données. Nous avons rencontré un problème technique lors de l'enregistrement de la leçon n°6 car les micros Bluetooth se sont éteints brusquement au milieu de la leçon. Nous n'avons alors pas pu entendre toutes les communications orales de Gabin et de M. Riou *in situ*. Mentionnons aussi que parfois les communications orales de M. Riou n'ont pas été enregistrées car la « caméra fixe » qui le suivait, sur laquelle était positionné son récepteur micro, était située trop loin (distance supérieure à quarante mètres). De plus, cette étude s'inscrivant dans la validation de notre mémoire de recherche, et de notre diplôme de master, nous avons fait le choix d'observer deux leçons et de mener quatre entretiens d'auto-confrontation (deux avec chaque participant). Cette procédure de recueil, restreinte, nous a ainsi permis d'accéder à un cours d'expérience ponctuel et temporaire de chaque participant. Il aurait été intéressant d'observer Gabin et M. Riou dans des leçons plus nombreuses et sur des APSA différentes ainsi que de mener un autre entretien d'auto-confrontation pour construire un cours d'expérience plus fourni et précis. Ceci nous aurait peut-être permis de mettre en évidence d'autres thématiques de résultats et/ou d'en corroborer certaines.

7. Conclusion

Au cours de cette étude, nous cherchions à croiser l'expérience vécue d'un enseignant (M. Riou) et celle d'un élève en situation de surpoids (Gabin), dans de mêmes situations de classes en EPS, pour pointer si elles sont congruentes, convergentes ou rapprochées – ou non – à propos de l'inclusion des élèves en situation de surpoids. En d'autres termes, montrer si M. Riou et Gabin sont sur la même « longueur d'ondes ». Ceci dans le dessein d'en dégager

des perspectives professionnelles intéressantes à mobiliser pour les enseignants d'EPS ayant pour finalité de contribuer à dénouer cet enjeu professionnel, scientifique et social d'inclusion.

Il en ressort de nos travaux les conclusions suivantes, qui mettent en exergue que majoritairement M. Riou et Gabin, sont sur la même « longueur d'ondes ».

La première conclusion est que M. Riou et Gabin sont exactement sur la même « longueur d'ondes », c'est-à-dire que leurs expériences vécues sont congruentes et conformes, sur trois des cinq thématiques. Premièrement, la thématique n°5 : « privilégier certaines APSA et formes de pratique pour être inclus et épanoui ». Ce résultat invite les enseignants d'EPS, pour inclure l'élève en situation de surpoids, à penser leur programmation des APSA et leurs formes de pratique proposées. Deuxièmement, la thématique n°3 : « orienter ostensiblement et constamment son activité vers l'apprentissage » encourageant les enseignants d'EPS à conseiller et valoriser l'élève en situation de surpoids – plus que les autres élèves – afin qu'il soit rassuré, balisé, orienté. Troisièmement, la thématique n°4 : « placer et éprouver la situation médicale vécue au cœur de son activité ». Ce résultat confirme le fait qu'enseignant comme élève en situation de surpoids accordent une importance cruciale à la situation médicale. Elle est donc un élément fondamental à prendre en compte et à ne surtout pas occulter pour que l'élève en situation de surpoids soit épanoui, qu'il prenne du plaisir et qu'il soit inclus en EPS.

La seconde conclusion est que M. Riou et Gabin se rejoignent sur une « onde » commune montrant que leurs expériences vécues sont convergentes sur la thématique n°1 : « réussir comme tous les élèves ». Ce résultat visait à montrer que les deux participants ont toujours la préoccupation de réussir et de bien faire, incitant les enseignants d'EPS pour inclure l'élève en situation de surpoids à donner des objectifs personnalisés et à individualiser certaines consignes des situations proposées.

La dernière conclusion est que M. Riou et Gabin partagent une « onde » comparable, leurs expériences vécues étant d'une distance rapprochée sur la thématique n°5 : « s'appuyer sur le collectif pour favoriser l'inclusion et l'implication ». Cette donnée, montre que M. Riou se sert du collectif et des responsabilités qu'il incombe comme des leviers au service de l'inclusion, de l'implication et de la motivation de Gabin. Il apparait alors que prioriser le

travail collectif et s'appuyer sur les rôles sociaux sont des perspectives professionnelles intéressantes à mobiliser.

Comme nous l'avons précédemment dit en exposant les limites de notre étude, nos résultats ne visent en aucun cas en une quelconque généralisation. Ils sont situés temporellement et spatialement, contextualisés et propres aux deux participants de l'étude. C'est pourquoi, dans le cadre de futures recherches, il serait intéressant, dans un autre contexte, avec des participants plus nombreux et sur des leçons plus considérables d'effectuer ce même travail d'analyse croisée. Croiser l'expérience vécue d'enseignants d'EPS et d'élèves en situation de surpoids engagés dans de pareilles situations de classes pour montrer ou non leurs éventuelles congruences ou convergences. Il serait ainsi l'occasion de voir si nos résultats se vérifient, sont accrédités et corroborés – ou discutés.

Selon nous, afin de véritablement dénouer cet enjeu professionnel, scientifique et social d'inclusion des élèves en situation de surpoids, seules des analyses croisées peuvent permettre de dégager des perspectives professionnelles intéressantes à mobiliser et ainsi faire avancer voire transformer les connaissances et expériences acquises jusqu'alors. Il s'agit bel et bien de saisir cette « longueur d'ondes ».

8. Références

André, A., Tant, M., Kogut, P., et Midelet, J. (2014) Citoyenneté et handicap : le défi inclusif. In A. André (Ed), *La citoyenneté*. (pp. 65-82). Paris: Editions Revue EP&S.

Bourdieu, P., et Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les éditions de Minuit.

Bourgine, P. & Varela, F.J. (1991). Introduction : towards a practice of autonomous systems. In Varela, F.J. & Bourgine, P. (Eds.). *Towards a practice of autonomous systems: proceedings of the First European Conference on artificial life* (pp. 3-10). Cambridge. The MIT Press.

Cazorla, G. (1998). *Etat du développement des capacités motrices et conditions de la pratique des activités physiques et sportives des jeunes Français d'âge scolaire. Mission Nationale France-Eval 1987-1988*. Rapport pour le Ministère de la Jeunesse et des Sports.

Coste, M., Sancoucy, C. (2018). *Analyse de l'expérience d'un élève obèse en EPS*. Mémoire pour l'obtention du Master 2 « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation : EPS ». Université de Nantes.

Direction de la Recherche, des Etudes et de l'Evaluation des Statistiques (DRESS). (2019, 28 août). *En 2017, des adolescents plutôt en meilleure santé physique mais plus souvent en surcharge pondérale*. Etudes et résultats. Consulté le 26 décembre 2020 à l'adresse URL : <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/er1122.pdf>.

Dossier de l'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM). (2014). *Obésité*. Site web. Consulté le 20 septembre 2020 à l'adresse URL : <https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/obesite>.

Dossier de l'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM). (2008). *Activité physique, contextes et effets sur la santé*. Rapport. Consulté le 20 septembre 2020 à l'adresse URL : <http://www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/97/?sequence=34>.

Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement : reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'Education Physique*. Paris: Editions EP&S.

Garel, J.P. (2006). EPS et élèves en situation de handicap : l'émancipation de la didactique. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 33, 49-62.

Garel, J.P. (2016). Enseigner avec des élèves en surpoids ou obèses. *EPS et société*, 16.

Garel, J.P. (2018). Elèves à BEP (besoins éducatifs particuliers) en EPS à l'École ordinaire : intérêt et limites des types de groupement. La dialectique du singulier et du commun. *La nouvelle revue – éducation et société inclusives*, 81, 81-97.

Gottsmann, L., Trohel, J., et Gal-Petifaux, N. (2019). La construction de compétences par les élèves en Education Physique : étude de la dynamique d'engagement et d'actualisation des connaissances dans l'action. *eJRIEPS, Numéro spécial 2*.

Groupe Académique de Versailles EPS et Handicap. (2004). *L'élève obèse en EPS : un exemple d'aptitude partielle*. In *Dossier EP&S*, 62. Paris: Revue EP&S.

Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM), Tns healthcare, et Roche. (2009). *ObÉpi – Roche 2009 : enquête épidémiologique nationale sur le surpoids et l'obésité*. Enquête. Consulté le 09 janvier 2021 à l'adresse URL : https://www.roche.fr/content/dam/rochexx/roche-fr/roche_france/fr_FR/doc/AttachedFile_10160.pdf

Lefèvre, L., et Marsault, C. (2014). L'obésité en EPS : une caractéristique morphologique ou sociale ? In C. Marsault & S. Cornus (Eds), *Santé et EPS : un prétexte, des réalités* (pp. 175-183). Paris: L'Harmattan,

Li, W., & Rukavina, P. (2012). Including Overweight or Obese Students in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(4), 570-578.

Ministère de l'Éducation nationale. (1990). *Circulaire n° 90-107 du 17 mai 1990. Contrôle médical des inaptitudes à la pratique de l'éducation physique et sportive dans les établissements d'enseignement*. Bulletin officiel n°25 du 21 juin 1990. Consulté le 23

décembre 2020 à l'adresse URL : http://www.eps.ac-aix-marseille.fr/textes_creteil/handicap/170590c.html.

Ministère de l'Éducation nationale. (2013). *Arrêté du 01 juillet 2013. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013. Consulté le 10 octobre 2020 à l'adresse URL : https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066.

Ministère de l'Éducation nationale. (2013). *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République*. Journal officiel n°0157 du 9 juillet 2013. Consulté le 23 décembre 2020 à l'adresse URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000027677984/>.

Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Arrêté du 09 novembre 2015. Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Bulletin officiel n°11 du 26 novembre 2015. Consulté le 01 septembre 2020 à l'adresse URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483Aannexe3.htm>.

Ministère de l'Éducation nationale. (2020). *Concours interne de l'agrégation et CAER-PA section éducation physique et sportive. Programme de la session 2021*. Bulletin officiel du 17 avril 2020. Consulté le 12 octobre décembre 2020 à l'adresse URL : https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/agregation_interne_21/93/0/p2021_agreg_int_eps_1274930.pdf.

Ministère de l'Éducation nationale. (2021). *Repères pour l'organisation de l'éducation physique et sportive en contexte Covid-19*. Site Éducation.Gouv. Consulté le 21 janvier 2021 à l'adresse URL : <https://www.education.gouv.fr/protocole-sanitaire-des-ecoles-et-etablissements-scolaires-annee-scolaire-2020-2021-305630>.

Montaud, D., et Amans-Passaga, C., (2018). Inclusion épistémique des élèves en situation de surcharge pondérale en EPS. *La nouvelle revue – éducation et société inclusives*, 81, 99-12.

Ndikumasabo, J. (2014). *Les interactions d'apprentissage au sein d'un groupe d'élèves intégrant une élève handicapée scolarisée dans un dispositif d'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS)*. Mémoire pour l'obtention du Master 2 « Métiers de

l'Enseignement, de l'Education de l'Education et de la Formation : EPS ». Université de Nantes.

Perge, C. (2011). *Analyse de l'activité d'une élève « très en difficulté » en cours d'EPS. Étude particulière dans le cadre des APSA Relais et Acrosport*. Mémoire pour l'obtention du Master 1 de Sciences de l'Éducation « Sport, Culture, Éducation », Université de Rennes 2.

Rey, O., et Thivel, D. (2018). Surpoids et obésité. In O. Rey, & M. Travert (Eds.), *L'engagement de l'élève en EPS : d'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles* (pp.72-77). Paris: Editions Revue EP&S.

Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., et Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris: Éditions EP&S.

Saury, J., Huet, B., Rossard, C., et Sève, C. (2010). Dispositifs de co-observation et configurations d'activités en éducation physique et sportive. In D. Adé et I. de Saint-Georges (Eds.), *Les objets dans la formation* (pp. 143-159). Toulouse : Octarès.

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

Sellier, J. (2020, 23 septembre). En 50 ans, les jeunes ont perdu un quart de leurs capacités physiques. *Radio Télé Luxembourg (RTL)*. Consulté le 15 octobre 2020 à l'adresse URL : <https://www.rtl.fr/actu/bien-etre/les-infos-de-5h-en-50-ans-les-jeunes-ont-perdu-un-quart-de-leurs-capacites-physiques-7800828677>.

Sève, C., et Terré, N. (2016). *L'EPS du dedans. Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur*. In *Dossier EP&S*, 84. Paris: Revue EP&S.

Tant, M. (2014). *Inclusion en Éducation Physique et Sportive des élèves en situation de handicap. Mise en évidence d'un système inclusif en trois stades distincts chez les enseignants d'EPS français*. Thèse de doctorat. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.

Tant, M. et Thorel, S. (2016). *Inclusion inversée : une innovation pédagogique au*

bénéfice de l'inclusion scolaire. Un exemple en éducation physique et sportive. Colloque printemps de la recherche en ESPE, 21-22 mars, Paris. Consulté le 29 décembre à l'adresse URL :https://www.researchgate.net/publication/303400333_Tant_M_Thorel_S_2016_Inclusion_inversee_une_innovation_pedagogique_au_benefice_de_l'inclusion_scolaire_Un_exemple_en_education_physique_et_sportive_Colloque_printemps_de_la_recherche_en_ESPE_21-22_mar

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2, 287-322.

Theureau, J., Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées : la conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*. Toulouse : Octarès.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: méthode développée*. Toulouse : Octarès.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.

Vors, O. (2016). La dynamique du décrochage local des élèves en classe structurée par un faisceau de préoccupations « travail – jeu ». *Questions Vives – Recherches en éducation*, n° 25.

Vors, O., et Gal-Petitfaux, N. (2008). Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS. *Travail et formation en éducation*, 2.

Vors, O., Joing, I., et Guérin, J. (2016). Du corps vécu au corps décrit chez des élèves en difficulté scolaire. Proposition méthodologique d'une co-construction de l'accès à leur expérience lors d'entretien d'auto-confrontation. In N. Burel (éd.), *Corps & Méthodologies. Corps vivant, corps vécu, corps décrit* (pp. 191-201). Paris: L'Harmattan.

9. Annexes

9.1 Annexe 1 : fiches de demande de participation à l'étude adressée aux participants, de l'autorisation parentale de Gabin et du Principal du collège X (anonymisées)





DEMANDE DE PARTICIPATION POUR UNE RECHERCHE

Bonjour à toi jeune collégien, jeune collégienne,

Présentation : nous sommes Monsieur GAUBERT Florent, enseignant d'EPS dans ton collège X et Monsieur SALVADOR Hugo, enseignant d'EPS au collège Y et souhaitons te proposer de participer à notre **recherche**.

Un sujet nous tient à cœur depuis maintenant 2 ans, **aider les élèves en situation de surpoids à s'épanouir en EPS**. Nous souhaitons donc prendre appui sur ton expérience personnelle en EPS pour te **VALORISER** et te **FAIRE PROGRESSER** en EPS.



But : cette recherche dans le cadre de notre Master 2, a pour finalité de **renouveler l'Éducation Physique et Sportive (EPS)** pour les élèves en situation de surpoids ou d'obésité en faisant en sorte qu'ils soient mieux intégrés dans la classe et plus épanouis dans les cours d'EPS.

Explication : en bref, notre recherche se résume à observer et à filmer une classe dans un cours d'EPS comprenant un élève en situation de surpoids ou d'obésité et l'enseignant en question. Suite à ce cours, il s'agit de s'entretenir avec cet élève et cet enseignant, séparément, pour essayer de comprendre l'expérience de chacun. Ceci dans le but de voir comment améliorer les leçons d'EPS pour permettre à ces élèves d'être épanouis, investis, contents de pratiquer... De ressentir du **plaisir et d'aimer l'EPS** !

Pour cela, il nous faut la participation de ces élèves, pour améliorer leur EPS, pour améliorer leur quotidien, pour améliorer leur vie ! **On t'embarque avec nous dans cette formidable aventure ?**

Bien évidemment, tes parents (responsables légaux) doivent être consentants pour que tu participes à cette recherche. Si tu es d'accord, nous nous occuperons de les contacter.

Nous espérons t'avoir motivé dans notre aventure. **Nous comptons sur toi**. A très vite... nous te laissons nos coordonnées pour revenir vers nous :)



Bien cordialement,

GAUBERT Florent
SALVADOR Hugo |

Nantes, le 09 Décembre

SALVADOR Hugo, GAUBERT Florent
Etudiant-e du Master MEEF-ESD EPS 2^{ème} année
INSPE / UFR STAPS de Nantes

Sous couvert de Mr
Principal/Proviseur du
Adresse

OBJET : Demande d'autorisation parentale pour la participation d'élèves à une étude dans le cadre d'un travail universitaire de recherche.

Madame, Monsieur,

J'ai l'honneur de solliciter votre autorisation pour que votre fils, élève de la classe de 4^{ème} C, puisse participer à une étude relative à l'activité des élèves en éducation physique et sportive, dans le cadre des enseignements dispensés au sein du Collège X, en collaboration avec Mr Riou, professeur d'EPS de la classe.

Cette étude sera conduite par Hugo Salvador et Gaubert Florent étudiant-e-s de Master 2^{ème} année MEEF-EPS à l'INSPE de l'Académie de Nantes, dans le cadre de leur mémoire de recherche sous la responsabilité de Jacques Saury, Professeur des universités à l'UFR STAPS.

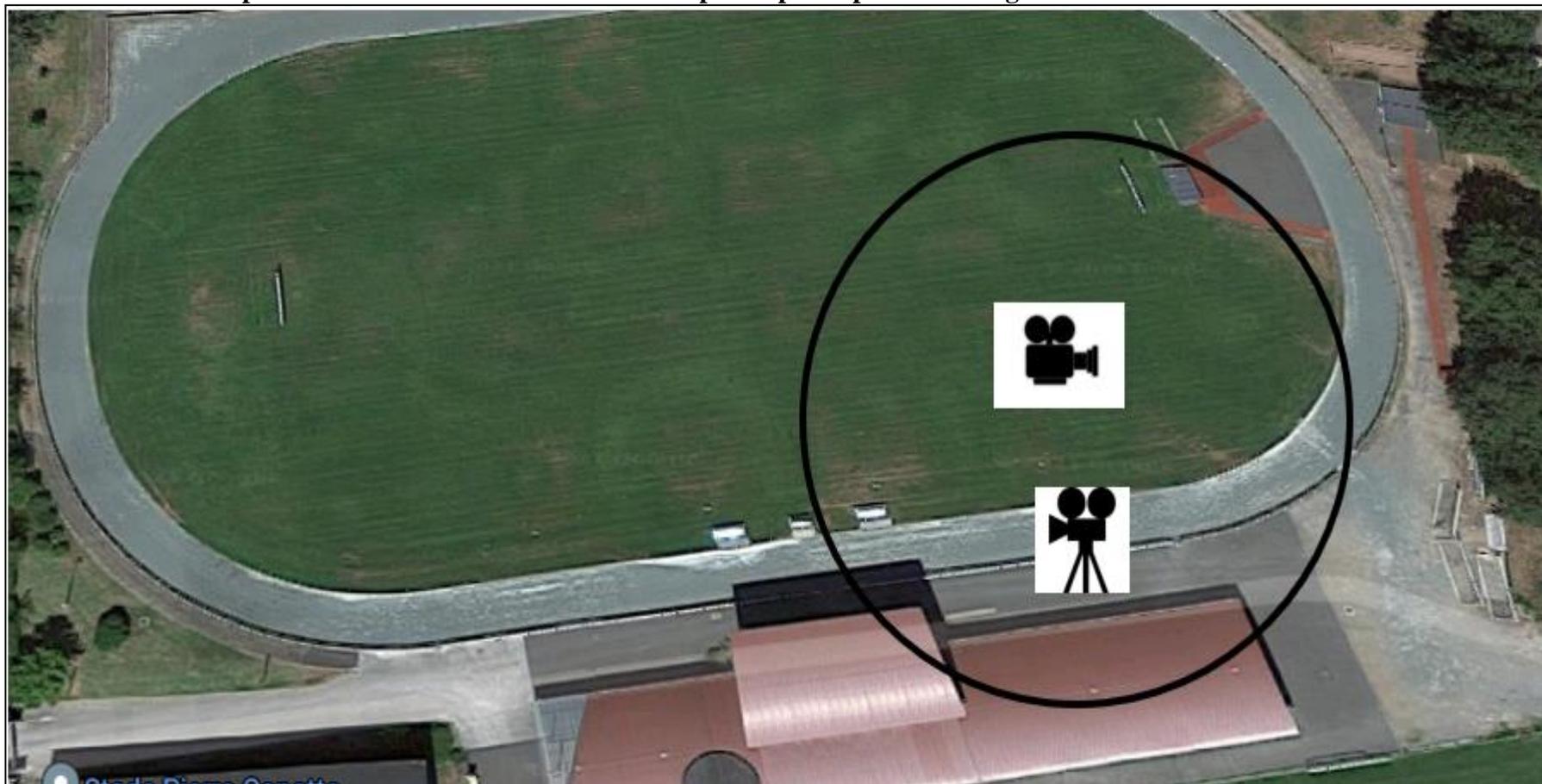
L'étude sera effectuée au cours des mois de Janvier ou Février 2020, lors de 2 leçons d'EPS en programmées le Mardi entre 13H40 et 15H50 ou le Jeudi entre 10H20 et 12H10.

J'attire votre attention sur les points suivants, pour lesquels nous sollicitons votre autorisation :

CONDITIONS GENERALES

- Cette étude s'appuiera sur la participation d'élèves volontaires de la classe. L'activité des élèves peut être filmée en vidéo au cours des leçons, et leurs communications verbales enregistrées.
- Il pourra être demandé aux élèves de participer à des interviews consécutives aux leçons, ou pendant les leçons, qui peuvent elles-mêmes être enregistrées.
- L'élève contracte un engagement moral pour participer à l'intégralité de la recherche. Cependant, il peut se retirer à tout moment de ce travail pour toute raison lui appartenant, et sans aucun préjudice pour son évaluation dans les enseignements d'EPS.

9.2 Annexe 2 : positionnement des caméras sur le complexe sportif pour les enregistrements *in situ*



Légende :

Photographie aérienne du lieu de captation vidéo – Google Earth



« Caméra mobile » utilisée pour enregistrer Gabin dans la zone délimitée par le cercle.



« Caméra fixe » utilisée pour enregistrer M. Riou.

9.3 Annexe 3 : guide de champs de questionnement et de questions pour mener l'entretien des participants

Ce guide n'a pas été transmis au participant lors de l'entretien. Il a été utilisé et vu uniquement par les chercheurs.

<p>Temps 1 : épuiser l'auto-confrontation Objectif : faire se remettre en situation, revivre, saisir l'expérience de l'acteur]</p> <p>Les actions pratiques et communications (se rapportant à des comportements observables)</p> <p><input type="checkbox"/> Qu'est-ce que tu fais, là ? <input type="checkbox"/> Qu'est-ce que tu dis, à qui... ?</p> <p>Les intentions, « préoccupations » de l'acteur au moment de l'action</p> <p><input type="checkbox"/> Qu'est-ce que tu cherches à faire ? Est-ce que tu cherches à faire quelque chose de particulier ? <input type="checkbox"/> Qu'est-ce qui te préoccupe ?</p> <p>Les focalisations, attentes, et éléments perçus comme significatifs dans la situation</p> <p><input type="checkbox"/> Sur quoi te focalises-tu, à quoi prêtes-tu attention ? <input type="checkbox"/> A quoi t'attendais-tu ? Est-ce que tu t'y attendais ? Cela te surprend ? <input type="checkbox"/> Qu'est-ce que tu prenais en compte dans la situation ? A quoi t'intéressais-tu ? Quels aspects étaient saillants pour toi à ce moment ? (il s'agit de mettre en évidence ce qui fait "signe", ce qui est pertinent pour l'acteur à ce moment, ces éléments pouvant être dans la situation, dans les sensations ou dans les souvenirs de l'acteur, qui surviennent à ce moment).</p> <p>Les interprétations, et les connaissances mobilisées dans l'action</p> <p><input type="checkbox"/> Qu'est-ce que tu te dis ? Comment tu vois la situation ? Qu'est-ce que cela te fait dire ? Qu'est-ce qui se passe pour toi à ce moment ? <input type="checkbox"/> Qu'est-ce qui t'a conduit à agir ainsi ? Qu'est-ce qui te fait dire cela ? Comment savais-tu que ? ... (Il s'agit de mettre en évidence les connaissances, règles, principes relativement généraux (éventuellement habituels), mobilisés par l'acteur)</p> <p>Les émotions et sentiments</p> <p><input type="checkbox"/> Qu'est-ce que tu ressens ? <input type="checkbox"/> Comment te sens-tu ? <input type="checkbox"/> Comment vis-tu cela ?</p> <p>Temps 2 : questionnement plus ouvert relatif à notre sujet Objectif : se rapprocher de la notion d'inclusion en demandant le point de vue de l'acteur</p>	
<p>Pour l'enseignant</p> <p>-Comment tentes-tu d'inclure J. et les autres élèves en situation de surpoids ? -Quelles méthodes pédagogiques et didactiques mets-tu en place ? -Rencontres-tu des difficultés particulières ? -Tu penses qu'A. s'attend à quoi d'un point de vue de l'inclusion ? -Est-ce que tu penses que parfois une situation différente ou un cours spécifique pour J. adapté à lui est bénéfique ? Lien Revue littérature : -Des formes de groupements sont-elles à privilégier selon toi pour inclure J. -Quelles sont les modes d'évaluations que tu utilises avec J. ? -Quel est le regard que tu portes sur J. : sanitaire / égalitaire / indifférencié / médical... ? -La programmation des APSA favorise-t-elle selon toi la réussite des élèves en situation de surpoids ? Quelles APSA faudrait-il privilégier ?</p>	<p>Pour l'élève</p> <p>-Comment te sens-tu dans la classe ? -Comment juges-tu tes performances ? Ton apparence physique ? tes qualités physiques par rapport aux autres ? -Y a-t-il des fonctionnements de classe que tu préfères ? -Comment faire pour t'inclure davantage ? -Aimes-tu l'EPS ? Te sens-tu inclus dans les leçons et situation de J. ? Pourquoi ? -Qu'aimerais-tu que fasse M. qu'il ne fait pas actuellement pour davantage te prendre en compte ? -Comment se comportent tes camarades vis à vis de toi ? -Ressens-tu une différence de jugement du professeur vis à vis de toi par rapport aux autres élèves.</p>

**9.4 Annexe 4 : transcription des données *in situ* et des verbatims des participants
lors des entretiens d'auto-confrontation et de « deuxième niveau »**

Entretien d'auto-confrontation avec Gabin – durée de l'entretien : 68min		
<i>Partie n°1 : épuisement de l'auto-confrontation du sujet</i>		
Time-code	Description du contexte <i>in situ</i> (observations et communications en situation)	Verbatim des chercheurs (C) Verbatim de Gabin (G)
00'23''		<p>C : « Qu'est-ce que toi tu ressens quand tu commences la leçon ? » G : « Je me dis encore deux tours de terrain » C : « Comment tu vis le cours quand tu le commences ? » G : « Bah à ce moment-là c'est dur » C : « Pourquoi c'est dur ? » G : « C'est dur de continuer à marcher rapidement tout en faisant les tours » C : « Et toi quand tu fais les tours à quoi tu penses, est-ce que tu te raccroches à quelque chose ? » G : « Je ne sais pas trop » C : « Est-ce que tu le fais plutôt parce qu'on te le demande ? » G : « Oui parce qu'on me le demande »</p>
02'10''	<p><u>Echauffement :</u> Début de l'échauffement, Gabin part pour des tours de terrain en marchant pendant que les autres élèves les font en courant.</p>	<p>C : « Dans cette situation-là quand tu marches, qu'est-ce que tu te dis par rapport aux autres élèves que tu vois courir ? » G : « Je me dis bah ils vont me rattraper » C : « Et comment tu te sens vis-à-vis de ça ? Est-ce que tu as des sentiments par rapport à ça ? » G : « Non rien du tout » C : « Et quand tu te vois tout seul est-ce que tu te dis que c'est normal ? » G : « Oui c'est normal »</p>
04'10''	<p>Nous constatons au sein de la vidéo que Gabin commence à marcher rapidement au début du tour de terrain ensuite au fur et à mesure que le tour avance Gabin ralentit sa vitesse.</p> <p>Gabin éprouve des difficultés à maintenir une allure de marche soutenue et finit son tour de terrain avec une allure dite « normale »</p>	<p>C : « Est-ce que tu aimes bien être tout seul pendant l'échauffement ? Est-ce que ça te sert à bien rentrer dans le cours et à bien penser à ce que tu vas faire pendant le cours ? » G : « Je suis toujours tout seul donc ça ne change pas trop » C : « Ok c'est toujours comme ça ? » G : « Oui » C : « Et tu penses que de te mettre avec deux garçons ou deux filles que tu apprécies dans la classe dès l'échauffement ça serait mieux ? » G : « Bah non car ils partiront devant et je serai tout seul dans tous les cas » C : « Donc toi tu résonnes vraiment en termes d'efficacité entre guillemets, mais si par exemple la consigne c'était juste de courir à trois simplement à trois ensembles, est-ce que tu te sentirais mieux, est-ce que tu te sentirais soutenu ? » G : « Je ne sais pas » C : « Donc là c'est la fin de l'échauffement on te voit marcher, ce que tu disais c'est que c'est compliqué pour toi de maintenir une cadence de marche assez soutenue, quel est ton ressenti par rapport à cette demande de Monsieur Riou ? Comment tu la vis la demande de Monsieur Riou de faire ce tour de terrain en marchant à une allure assez rapide ? » G : « C'est dur ! »</p>
05'02''		<p>C : « On te voit pendant le test de VMA au début tu marches et à un moment tu accélères, tu te mets à trotter, pourquoi tu te mets à trotter qu'est-ce que tu te dis ? » G : « Je me dis qu'il ne reste pas forcément beaucoup de temps car sinon on perd un point » C : « Donc tu te dis je vais gagner un point si je réussis l'objectif de courir un peu » G : « Non ce n'est pas ça c'est qu'un moment je me dis que si on n'est pas au plot avant que ça bip bah on a perdu » C : « Donc tu as quand même cette idée de réussir dans la situation. » G : acquiescement</p>

06'30''	<p><u>Début de la SA en demi-fond :</u></p> <p>Gabin pratique dans la situation de demi-fond. Dans cette situation, il doit faire des allers-retours entre des plots et la ligne de départ. Comme les autres élèves, Gabin doit alterner entre un aller-retour à VMA et un aller-retour de récupération à demi-VMA.</p> <p>On voit alors au sein de la vidéo que Gabin est investi dans la situation, il fait ce qui est demandé. Mis à part sur les temps de départ sur la ligne où il se retrouve avec d'autres élèves, Gabin est le plus souvent seul.</p>	<p>C : « Et selon toi au début pourquoi tu ne commences pas directement par trotter ? »</p> <p>G : « Bah parce que ça dépend des plots certains sont proches et d'autres sont éloignés, donc certains je marche et d'autres je trotte »</p> <p>C : « Et donc ce que tu cherches à faire c'est pour ta réussite personnelle ? »</p> <p>G : « Parfois c'est en équipe donc c'est aussi pour l'équipe »</p> <p>C : « Et est-ce que le côté équipe ça te motive, tu préfères ou tu trouves que c'est une contrainte pour toi ? »</p> <p>G : « Ça dépend avec qui je suis »</p> <p>C : « Admettons que tu sois avec des amis que tu aimes bien ? »</p> <p>G : (question coupée par Gabin pour répondre vite) « Je n'ai pas beaucoup d'amis dans ma classe »</p> <p>C : « Tu n'as pas des personnes que tu préfères par rapport à d'autres ? »</p> <p>G : « Non les personnes qui sont amis avec moi ils sont dans d'autres classes »</p> <p>C : « Et admettons que tes amis de la cour de récréation soient dans ta classe, est-ce que ça te motiverait ? »</p> <p>G : « Oui mais c'est impossible car ils sont dans une classe supérieure à la mienne »</p> <p>C : « Bah admettons que l'on intègre à ta classe tes deux amis est-ce que tu penses que ça t'aiderait ? »</p> <p>G : « Oui »</p> <p>C : « Et ça t'aiderait pourquoi ? »</p> <p>G : « Bah pour me motiver »</p> <p>C : « Est-ce que cette situation de VMA, est-ce qu'elle te plaît ? »</p> <p>G : « Moyen »</p> <p>C : « Pourquoi tu l'aimes moyennement ? »</p> <p>G : « Parce que parfois il faut courir et j'ai des problèmes aux jambes et c'est pour ça que je n'aime pas »</p>
07'55'' 09'25''	<p><u>Questionnement sur les rôles sociaux par rapport à des souvenirs sur la vidéo (pas d'images vidéo) :</u></p> <p>Dans cette partie nous sommes revenus sur un moment marquant de la leçon où Gabin devait observer avec ses camarades un autre groupe dans l'activité demi-fond.</p> <p>Lors de ce moment significatif, Gabin était assis en bas des tribunes alors que ses camarades étaient eux tout en haut des tribunes. Gabin se retrouve alors seul et n'ose pas monter étant donné qu'il a le vertige.</p> <p>Il a alors demandé à ses camarades : « oh les gars descendez » mais ces derniers ne sont pas venus. Gabin est alors resté seul en attendant la fin de la situation</p>	<p>C : « Ce matin de mémoire tu étais avec des garçons, comment tu t'es senti quand Monsieur Riou t'a donné ton groupe ? »</p> <p>G : « J'étais en mode : <i>Gabin soupir</i> »</p> <p>C : « Tu étais déçu je n'ai pas envie de travailler avec eux ou déçu de faire demi-fond ? »</p> <p>G : « Bah de travailler avec eux »</p> <p>C : « Et une fois que la situation s'est lancée, vous étiez censé être en groupe de trois pour observer et on s'est aperçu que tu étais plutôt tout seul et que les garçons étaient restés ensemble ou qu'ils étaient ailleurs, qu'est-ce que toi tu te dis dans ta tête à ce moment ? »</p> <p>G : « Ils ne font pas d'efforts pour m'intégrer à leur groupe »</p> <p>C : « D'accord. Tu aimerais qu'ils fassent quoi par exemple ? »</p> <p>G : « Bah premièrement j'aurais aimé qu'ils ne montent pas aussi haut sur les marches, car j'ai le vertige, j'aurais aimé qu'ils descendent quelques marches. »</p> <p>C : « Ok donc s'ils étaient descendus un peu plus bas ça tu aurais rassuré et tu aurais peut-être été avec eux ? »</p> <p>G : « Oui peut-être »</p> <p>C : « Donc pour rebondir, justement quand tu étais dans les marches, tu avais un rôle de juge à réaliser que Monsieur Riou t'avait demandé. Au début de la leçon je ne sais pas si tu te souviens mais tu as proposé à des garçons d'être juge et tu as donné le top départ, je ne sais pas si tu te souviens de ça à l'échauffement. Est-ce que ce rôle de noter des choses sur des feuilles, de faire l'arbitre, d'être dans le rôle de médiateur ça te plaît ? »</p> <p>G : « Oui ça me plaît »</p> <p>C : « Pourquoi tu prends plaisir dans ce rôle ? Tu sens que ça te donne de l'importance ? »</p> <p>G : « Je ne sais pas, oui peut être un peu »</p>
10'20''	<p><u>Retour dans la situation de demi-fond :</u></p> <p>Au sein de ce passage, nous pouvons voir Gabin investi dans la</p>	<p>C : « Donc là on te voit être dans la situation, tu fais ce qui est demandé et en plus tu as l'air de le faire pas forcément par contrainte parce que tu as envie de le faire, non je me trompe ? »</p> <p>G : « Je suis un peu obligé »</p> <p>C : « Tu es obligé ? Tu le fais pour Monsieur Riou et pour les autres ? »</p>

12'56''	<p>situation. Pour pouvoir répondre à la demande de M Riou, il s'engage dans une marche à allure soutenue (8km sa VMA) pour pouvoir atteindre son plot cible et revenir à la ligne de départ en même temps que le bip. Le bip sonne selon un temps régulier</p>	<p>G : « Oui » C : « Là on t'entend dire : eh les gars venez c'est trop bien. Tu dis ça en dehors de la situation. Donc c'est que tu es content que ce soit terminé ? » G : « Je suis content parce que c'est enfin fini » C : « ça veut dire que cette situation te pose de problèmes si tu es content qu'elle soit terminée, quels sont ces problèmes que la situation te pose ? » G : Je ne sais pas C : « Est-ce que ce sont des problèmes que liés à tes problèmes de jambes ou est-ce que c'est aussi un problème de confiance en toi aux yeux des autres pour te montrer ? C'est quel type de problème ? » G : « Non c'est le jugement aussi pas que mes problèmes de jambes » C : « Plus que ton mal de jambes ? » G : « Non autant ! » C : « Donc là on te voit y retourner malgré que ce soit fini et que tu sois soulagé, qu'est-ce qu'y se passe chez toi, sur quoi tu te focalises pour y retourner ? » G : « Sinon j'ai moins de points donc j'y retourne » C : « Donc ça veut dire que tu es toujours dans la situation tu ne l'as pas lâchée ? Donc tu as vraiment cette idée de réussir la situation aux yeux de Monsieur Riou mais aussi pour toi ? » G : « Ouai » C : « Qu'est-ce qui te fait plaisir dans l'idée de réussir ? ça te procure quoi ? » G : « Rien » C : « Ce n'est pas une petite victoire à la fin de te dire que tu l'as fait ? » G : « Hum » C : « Est-ce que tu es content d'avoir réussi à finir ? Tu sais Monsieur Riou il a mis un système de contrat en place, est-ce que tu es content d'avoir réussi ton contrat à la fin ? »</p>
14'06''	<p>Nous pouvons voir au sein de la vidéo des phases où Gabin court (environ à 10km). Ces phases montrent le fait que Gabin a envie de réussir la situation c'est pourquoi il se met à courir pour éviter que le BIP sonne avant qu'il n'ait pu passer la ligne.</p>	<p>G : « De toute façon je n'avais pas réussi, il me restait deux tours quand il a dit qu'on devait arrêter » C : « Imaginons, on est à l'évaluation terminale, ou tu as ton biathlon à réaliser par équipe, imaginons que tu arrives à remporter le maximum de point que tu pouvais obtenir pour ton équipe, est-ce que le résultat te provoque un sentiment de plaisir ? » G : « Oui je suis content pour moi et pour l'équipe » C : « Là on te voit accélérer, qu'est ce qui se passe chez toi à ce moment-là ? » G : « Bah c'est parce que c'est bientôt fini » C : « Ouais, mais là on te voit quand même courir vite et sur l'expression de ton visage tu as l'air content de courir à cette allure-là à ce moment-là. Dès que tu arrives à la fin de la ligne là on dirait que tu te dis la prochaine ligne je la fais en courant »</p>
16'25''		<p>G : « Non c'est juste parce que j'ai regardé le chrono et il ne restait pas beaucoup de temps » C : « Oui tu as l'idée d'aller vite avant que le chrono ne se termine, tu as cette volonté-là ? » G : « Oui » C : « Est-ce que qu'il y a d'autres choses que le chrono qui te font courir plus vite ? » G : « Non il y a que le chrono » C : « Donc il y a que le chrono qui t'a donné envie d'agir ainsi, il n'y a pas de volonté à se donner un petit objectif ? » G : « Bah j'ai déjà essayé mais je ça ne fonctionne pas. » C : « Pourquoi tu penses que ça ne fonctionne pas ? » G : « Bah parce que parfois quand on a des objectifs bah on ne les réussit pas » C : « Et pourquoi tu ne les réussis pas ces objectifs ? » G : « Je ne sais pas » C : « Tu penses déjà vraiment ne jamais les réussir ou c'est toi qui te juges ? » G : « Je pense que je les réussis pas » C : « Tu penses ou tu es sûr ? » G : « Je pense » C : « A ton avis ces objectifs là ils sont trop éloignés de tes capacités ou c'est</p>

18'20''	<p>Gabin n'arrive cependant pas à finir le nombre de tours qu'il devait faire. Nous le voyons s'arrêter, il n'a donc pas rempli ses objectifs. Lorsqu'il s'arrête on peut l'entendre encourager ses camarades « aller les gars continuez comme ça »</p>	<p>parce que toi tu n'as pas envie d'être dans le cours ? » G : « Non ils sont trop éloignés » C : « Donc si on venait à te mettre des objectifs plus accessibles, qu'est-ce que tu chercherais à faire ? Est-ce que tu chercherais à les atteindre ? » G : « Je ne sais pas » C : « Par exemple demain on refait la leçon et on te dit au lieu de faire 8 tours tu en fais 6 ? » G : « Bah 6, je les ai atteint » C : « Donc bien c'est déjà un premier objectif, et si le deuxième objectif maintenant c'est 7 ? » G : « Je pense que je peux faire » C : « Est-ce que ça serait plus motivant pour toi d'avoir différents objectifs, donc la par exemple aujourd'hui c'était 8 est-ce que ça aurait été plus motivant de se donner un objectif de 6 et quand tu as réussi de l'augmenter ? » G : « Oui ça serait plus motivant » C : « La sur cette séquence on voit que tu vas aussi vite que le garçon qui est au premier plan, qu'est-ce que ça te procure de voir que tu vas aussi vite que lui en regardant la vidéo ? » G : « Bah rien »</p>
20'03''		<p>C : « Et à l'inverse qu'est-ce que tu penses que les autres pensent de toi à ce moment-là ? » G : « Je ne sais pas, ils se disent peut-être qu'est-ce qu'il fait » C : « Comment de manière générale tu te sens en EPS ? » G : « Je me sens mal » C : « Qu'est-ce qui te rend mal ? » G : « Bah je ne sais pas trop » C : « Est-ce que c'est parce que tu n'aimes pas la discipline comme quelqu'un pourrait ne pas aimer les maths ou est-ce que c'est parce que la discipline t'impose des difficultés ? » G : « Je n'aime pas la discipline » C : « Donc là on te voit tu es tout seul et ça se reproduit plusieurs fois, à quoi tu penses à ce moment-là ? » G : « Je ne sais pas » C : « Et là tu vois on t'entend dire bonne chance les gars, tu regardes les autres et tu les encourages, quelle intention tu as quand tu fais ça ? » G : « J'ai envie d'être gentil » C : « Est-ce que tu entends parfois les autres t'encourager ? » G : « Non jamais » C : « Est-ce que tu aimerais entendre des encouragements de tes camarades ? » G : « Non en vrai je m'en fiche » C : « Pourquoi alors toi tu les donnerais ces encouragements ? » G : « Je ne sais pas naturellement » C : « Et si on reprend les moments où tu es tout seul, par exemple sur les marches ou là où tu regardes par terre, sur quoi tu te focalises, tu penses à quoi ? » G : « A rien je regardais les autres » C : « Et tu penses toujours à la situation même si tu ne la pratiques pas ou tu penses à totalement autre chose ? » G : « Ouai ça m'arrive je pense à autre chose »</p>
22'40''	<p>Situation de lancer de Javelot :</p> <p>Dans cette situation on peut voir Gabin discuter avec ses camarades. En javelot Gabin est moins seul que lors du demi-fond. On peut l'entendre dire : « Les gars j'espère que je vais lancer loin ! ».</p>	<p>C : « Donc là on te voyait en javelot discuter avec des camarades, est-ce que tu te sens mieux dans l'activité de javelot que dans l'activité de demi-fond ? » G : « Oui » C : « Tu préfères être en lancé de javelot que de faire de la course ? » G : « Oui » C : « Qu'est-ce que tu ressens pour préférer cette activité ? » G : « Bah je ne sais pas tellement j'aime juste mieux ça que la course » C : « Si tu dois analyser ça maintenant qu'est-ce qu'y fait que tu aimes mieux le lancer de javelot que la course ? » G : « Bah tu n'as pas besoin de courir, je n'ai pas le ressenti de mes douleurs aux jambes et je ressens moins le regard des autres car on fait tous pareil. » C : « Donc ça veut dire que de faire pareil, on est noyé dans la masse et il n'y a</p>

24'20''	<p>Dans cette situation on peut voir que Gabin souhaite progresser, on le voit d'ailleurs discuter avec M Riou et écouter ses conseils. M Riou « <i>tu dois bien écarter tes pieds pour être stable et venir tendre ton bras derrière</i> » Gabin « <i>d'accord je vais essayer</i> »</p>	<p>pas de jugement, c'est ça que tu veux dire ? » G : « Oui c'est ça » C : « Donc tu vies mieux les situations de lancer de javelot car il n'y a pas de jugement par rapport aux autres de performance parce que tout le monde lance le javelot à peu près à la même distance ? Et dans la course tu te sens moins fort que les autres et ça te fait du mal ? » G : « Oui en lancer je peux faire les mêmes performances que les autres » C : « Quand tu vas lancer, il y a des élèves sur le côté qui vont te regarder ça te fait quoi ? » G : « ça ne me fait rien » C : « Alors que tout à l'heure à la course tu disais que tu n'aimais pas trop le regard des autres » G : « Oui c'est vrai » C : « Et là on voit Monsieur Riou qui est entrain de te donner des conseils pour le lancer de javelot, comment tu ressens ses conseils là, comment tu te sens ? » G : « Je me sens bien » C : « Tu es content qu'il vienne te voir pour te donner des conseils ? » G : « Oui je suis content » C : « Quand il te donne des conseils tu essaies de les appliquer ou tu te dis je n'ai pas trop envie de les appliquer ça m'embête un peu ? » G : « Non ça ne me dérange pas » C : « Et quand tu les appliques ton but c'est quoi à ce moment-là ? » G : « D'aller le plus loin possible » C : « Donc tu es toujours dans la situation, j'ai l'impression que tu agis toujours par rapport à quelque chose de l'extérieur tout à l'heure c'était le chrono et là c'est pour aller le plus loin possible, tu ne te dis jamais que c'est pour toi que c'est pour être satisfait ? » G : « Bah si parfois » C : « Est-ce qu'en javelot ça te fais plaisir de lancer plus loin qu'un camarade ? » G : « Oui ça me fait plaisir » C : « Donc là tu marques un point qu'est-ce que ça te procure à ce moment-là ? » G : « Bah pas grand-chose mais je suis content » C : « Donc ça te procure de la satisfaction c'est bien non c'est un point positif ? » G : « Oui »</p>
26'30''	<p>Lors de ce passage nous voyons aussi Gabin juger les lancers de ses camarades. De lui-même, il va avec le groupe qui est en charge de l'observation pour les aider.</p>	<p>C : « En général sur une leçon quand tu sors des vestiaires est-ce que tu recherches à faire quelque chose de particulier ? » G : « Non je ne me dis rien » C : « Tu te dis il faut le faire c'est dans l'emploi du temps ? » G : « Oui malheureusement » C : « Donc là on te voit aller vers les deux garçons qui ont la fiche et tu jettes un coup d'œil, à ce moment-là c'est encore le rôle de juge qui te donne envie ? » G : « Oui ça me donne envie » C : « Donc est-ce que ça rejoint ce qu'on a dit tout à l'heure c'est que tu as envie d'être gentil, est-ce que tu es souvent attentif à ce que font les autres ? » G : « Oui je suis attentif à ce que font les autres » C : « Et est-ce que tu peux me dire pourquoi tu regardes les autres ? » G : « Ca dépend, je ne sais pas trop comment le dire je prends du plaisir à aider les autres » C : « Est-ce que tu aurais pris autant de plaisir à juger la course ? Est-ce que c'est le fait d'être juge qui te plaît ou c'est l'activité lancé de javelot ? » G : « C'est l'activité »</p>
30'40''	<p style="text-align: center;"><u>Questionnement sur ses sensations :</u></p> <p>Lors de cette phase nous questionnons Gabin par rapport aux sensations que peut éprouver Gabin</p>	<p>C : « Et est-ce que cette année en EPS pas que dans la séquence de demi-fond, il y a une leçon ou tu as vraiment pris du plaisir et tu étais content de ta performance et de ce que tu avais réalisé ? » G : « En EPS ... oui » C : « A quel moment ? » G : « En badminton parce que j'avais réussi à monter dans les terrains » C : « Et pourquoi à ce moment-là tu étais content de toi ? » G : « Car j'ai réussi à monter dans les terrains, j'étais content par rapport à moi » C : « Et donc là c'était la première fois que tu étais content par rapport à toi et pas</p>

<p>33'20''</p> <p>35'52''</p>	<p>encours d'EPS. Lors de cette phase nous lui avons posé différentes questions sur ses douleurs, ses plaisirs, etc.</p>	<p>seulement pour affronter les autres et qu'ils voient que tu es monté de terrain ? » G : « Oui » C : « En demi-fond vous êtes souvent amenés à prendre vos sensations pour courir et vos ressentis musculaire, qu'est-ce que tu ressens quand tu prends ces sensations chez toi ? » G : « Mal de jambes » C : « Quand Monsieur Riou vous demande de prendre ses sensations c'est par rapport à quoi, à des douleurs ? » G : « Par rapport aux douleurs musculaires et aussi respiratoires » C : « Par exemple d'un point de vue respiratoire toi tu ressens quoi ? » G : « ça dépend, j'ai des difficultés à respirer » C : « Et est-ce que tu pourrais mettre une note de 1 à 10 sachant que 1 c'est le plus bas et que 10 tu as vraiment aimé, tu mettrais combien pour le cours de ce matin ? » G : « Je mettrais 4 » C : « Donc en gros j'ai moyennement, peu aimé c'est ça ? » G : « Ouai » C : « Est-ce que tu serais capable de dire quelle sensation tu attribues à ce 4 ? » G : « Douleurs et ennui » C : « Qu'est-ce qui est ennuyant pour toi dans cette leçon ? » G : « Bah par exemple ce matin j'étais seul dans les gradins, je faisais le juge pendant le demi-fond » C : « Et du coup pour la douleur, ce serait par rapport à quoi ? » G : « Par exemple quand j'ai couru » C : « Donc ce serait que des douleurs physiques ? » G : « Oui » C : « Est-ce que tu ressens parfois une douleur par rapport aux regards des autres, est-ce que c'est quelque chose qui te gêne ? » G : « Non pas du tout, c'est vraiment des douleurs physiques »</p>
<p align="center"><i>Entretien de « 2^{ème} niveau » : resserrage autour de la notion d'inclusion des élèves en situation de surpoids</i></p>		
<p>39'23''</p> <p>42'40''</p>	<p align="center">Phase 1 :</p> <p>Questionnement sur ses ressentis en EPS et plus globalement dans sa classe. Cette partie se focalise plutôt sur le ressentis affectifs de Gabin</p>	<p>C : « Donc on a fini la première partie, maintenant on va te poser des questions un peu plus larges sur l'inclusion, l'inclusion c'est le fait qu'on va accepter tout le monde peu importe qui il est, d'où il vient, pour travailler ensemble on va tous faire la même chose, je ne sais pas si tu avais déjà entendu parler de ce mot ? » G : « Non » C : « Déjà première question, tu y as déjà un peu répondu tout à l'heure, comment tu te sens dans la classe généralement ? » G : « Je me sens mal généralement » C : « Pourquoi tu te sens mal ? » G : « Bah ça dépend en fait, des fois c'est parce que les autres n'arrêtent pas de parler et j'ai mal aux oreilles parce que le prof crie pour qu'ils arrêtent de parler et s'ils continuent elle continue à crier. » C : « Et quand tu te sens bien ? » G : « C'est quand tout le monde se tait et encore cette année ça va » C : « Et est-ce que ça arrive que tu te sentes bien en EPS ? » G : « C'est rare » C : « Ce matin, Monsieur Riou par exemple il nous a parlé d'une leçon en course d'orientation ou tu avais été content de gagner avec ton équipe, est-ce que dans cette leçon tu t'es senti bien et est-ce que tu t'es senti important pour le reste de la classe ? » G : « Oui et considéré » C : « Est-ce que tu peux nous raconter un peu cette leçon et nous dire pourquoi tu l'as aimée ? » G : « On était dispersés dans la forêt là-bas, au parc X et du coup on était dans la forêt et on devait trouver des balises et à chaque balise on devait revenir sauf si on trouvait la balise mystère et du coup dans notre équipe on a trouvé toutes nos balises et la balise mystère du coup on a eu plus de point et on était tous contents. » C : « Et toi tu as participé à la victoire de ton équipe, ça t'a rendu heureux ? »</p>

		G : « Oui »
46'02''		C : « Comment toi tu te juges en tant que joueur, coureur, lanceur personnellement ? » G : « Comment ça ? » C : « C'est-à-dire est-ce que tu te trouves plutôt efficace, performant ou est-ce que tu te trouves toujours nul ? » G : « Tout le temps nul » C : « Tout le temps nul ? » G : « Ca dépend quoi » C : « Ah donc ce n'est pas tout le temps ? Par exemple dans le cadre du badminton ce jour-là tu ne t'es pas senti nul, pareil pour la course d'orientation ? » G : « Ouai »
49'53''	Phase 2 : Lors de cette deuxième phase nous nous sommes plutôt intéressés au regard que porte Gabin sur des performances en EPS et sur les activités qu'il apprécie en EPS.	C : « Donc si on essaye la sur les doigts de ma main, une main positive et une main négative, main positive ça serait plus lancé de javelot aller complète ? Quelles autres activités ? » G : « Badminton, j'aimerais bien qu'il y ait de la boxe » C : « Ok de la boxe, est-ce que tu en aurais deux autres ou plus ? » G : « Oui course d'orientation et le judo » C : « Est-ce que toi dans la société tu pratiques du sport ? » G : « Ouai j'en ai fait avant, j'ai fait un an de judo et deux ans de basket » C : « D'accord et tu as déjà fait du basket en scolaire ? » G : « Oui » C : « Tu as eu une bonne expérience ? » G : « Non j'ai eu une mauvaise expérience à l'école je n'ai pas trop aimé. » C : « Vis-à-vis de quoi tu te souviens ? » G : « Non ça c'était en sixième ! »
51'15''		C : « Ok, est-ce que toi quand tu es en EPS tu ressens une différence de jugement de Monsieur Riou vis-à-vis de toi par rapport aux autres élèves ? » G : « Non » C : « Donc il te traite exactement comme les autres élèves ? » G : « Oui oui » C : « Est-ce que ça ça te fait plaisir ou tu aimerais bien qu'il te fasse des adaptations ? » G : « Ah si il me fait des adaptations » C : « Donc la d'accord par exemple ici c'était des adaptations ou les performances attendues étaient un peu inférieures à celles de tes camarades, est-ce que tu préférerais avoir des situations totalement différentes des autres ou alors rester comme on est avec des situations identiques aux autres mais avec une demande inférieure ? » G : « Je préfère faire pareil que les autres » C : « Donc tu préfères faire pareil que les autres et en même temps qu'eux. » G : « Oui » C : « Et pourquoi tu préfères faire pareil que les autres ? » G : « Non je ne sais pas trop » C : « Et par rapport à ça, est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimerais bien que fasse Monsieur Riou pour toi pour prendre en compte d'avantage et que tu prennes plus de plaisir ? Est-ce que dans les deux activités demi-fond et lancé il y a quelque chose que tu aimerais bien qu'il fasse et qui te ferait plaisir ? » G : « Bah demi-fond non et lancer de javelot pour moi c'est déjà bien et le demi-fond non » C : « Et le demi-fond c'est vraiment la douleur qui t'empêche de prendre du plaisir ? » G : « Oui c'est ça ! »
55'36''	Phase 3 : Dans cette phase, nous questionnons Gabin sur sa volonté ou non d'avoir des adaptations en EPS. Cette phase sert à déterminer si Gabin préfère avoir des situations différentes des autres ou faire plutôt comme les autres.	
57'25''	Phase 4 : Lors de cette phase, nous questionnons Gabin sur ses préférences en termes d'organisation : préfère-t-il être en	C : « Donc si on rebondit là-dessus, les activités pour toi de course c'est plus une souffrance pour toi qu'une prise de plaisir ? » G : « Oui » C : « D'accord. Et pourquoi par exemple en course d'orientation où l'on court quand même tu n'as pas eu ce ressenti-là ? » G : « Je ne sais pas »

	<p>groupe ou plutôt seul ? Quelles formes de groupement ? Pourquoi ses préférences ? Son regard par rapport à l'éventuel jugement des autres élèves ?</p>	<p>C : « Est-ce que c'était par le fait de te donner un défi personnel par exemple d'aller chercher la balise ? » G : « Non mais si j'ai quand même mal aux jambes mais je ne sais pas pourquoi je préfère ça » C : « Et est-ce que d'être dans un groupe ça te motive à te dépasser toi-même pour le groupe ? » G : « Peut-être je ne sais pas » C : « Tu ne sais pas ? » G : « Non » C : « Par exemple la tout à l'heure, on racontait la séance de course d'orientation où tu étais content car tu avais rapporté des points à ton équipe, donc tu étais content pour toi mais aussi pour ton équipe ? » G : « Ouai » C : « Est-ce que dans le fonctionnement, tu préfères quand tu as des défis par groupe ou tu préfères être seule ? » G : « Je préfère être en groupe quand je suis en classe » C : « Pourquoi tu préfères être en groupe ? » G : « Car on est à plusieurs pour un même exercice ça va plus rapidement mais ça dépend avec qui on est. » C : « Du coup, tu aimerais que M. Riou il constitue ses groupes comment ? » G : « Je ne sais pas » C : « Est-ce qu'il y a des personnes dans la classe avec qui tu préférerais être par exemple ? » G : « Non » C : « Du coup est-ce que tu préfères être dans des groupes affinitaires avec des amis ou des gens que tu aimes plus que d'autres ou des groupes de niveau c'est-à-dire être avec des personnes du même niveau que toi dans la discipline ? » G : « Avec des amis, impossible pour les groupes de niveau » C : « Par exemple si on fait judo on te dit on va te mettre avec des personnes de ton niveau comme tu en as déjà fait et que tu as certainement des capacités et là tu ne préférerais pas combattre contre quelqu'un de ton niveau » G : « Si » C : « D'accord et est-ce que tu penses que les autres te jugent, se moquent ? » G : « Je ne sais pas non je ne pense pas » C : « Et si tu entendais des moqueries en EPS, qu'est-ce que ça te procurerait ? » G : « Bah je les taperai » C : « Tu serais plutôt dans une réaction tu ne te laisserais pas faire ? » G : « Oui » C : « Et toi tu penses que tu t'es accepté comme tu es et les autres est-ce que tu penses qu'ils t'ont accepté ? » G : « ça je ne sais pas » C : « Qu'est ce qui te fait dire je ne sais pas ? Est-ce que tu penses que par une partie de la classe tu es accepté et par une autre tu n'es pas accepté ? » G : « Oui peut être » C : « D'accord, et tu nous as dit que tu préférerais travailler en groupe mais les activités que tu nous as citées c'est plutôt des activités individuelles tu es d'accord ? Donc pourquoi tu préfères travailler en groupe et d'un autre côté tu préfères les activités individuelles ? » G : « Bah parfois en fait en sport c'est compliqué avec les autres. » C : « Pourquoi c'est compliqué ? » G : « Je ne sais pas pourquoi c'est compliqué c'est comme ça » C : « D'accord. Si maintenant on s'éloigne un peu de l'EPS et qu'on va dans le collège et qu'on va en maths, en SVT ou en histoire, est-ce que tu aimes bien les travaux de groupe, comme en SVT les TP ? » G : « Oui » C : « Qu'est-ce que tu aimes bien ? » G : « C'est que quand on est plusieurs c'est cool ça va plus vite, on est plus efficaces ensemble, après ça dépend avec qui on est car certains parlent entre eux pendant que d'autres travaillent » C : « Donc ce que je comprends depuis le début c'est que toi tu aimes bien qu'on</p>
58'27''		
60'10''		
62'16''		

63'50''		<p>arrive vite au résultat, à la réussite ? » G : « Oui » C : « Donc toi tu aimes bien réussir mais avec les autres parce qu'à plusieurs vous avancez plus vite et dans le travail collectif c'est là aussi que tu te sens important ça te donne de la valeur ? » G : « Oui c'est ça »</p>
64'36''	<p align="center"><u>Phase 5 :</u></p> <p>Questionnement pour savoir s'il apprécie le fait d'être accompagné et d'avoir une continuité dans les enseignants qu'il a d'année en année.</p>	<p>C : « Est-ce que ça te pose un problème la présence de ton AVS ? Est-ce que tu es content qu'il soit avec toi ? » G : « Oui je suis content » C : « Ça ne te pose pas de problème qu'il soit là pour t'aider ? » G : « Non » C : « Tu ne ressens pas un mal être vis-à-vis des autres de la classe ? » G : « Non pas du tout » C : « Et donc par exemple en EPS si tu avais quelqu'un qui se consacrerait à toi pour te motiver est-ce que ça t'aiderait ? » G : « Non non non » C : « Pourquoi ça ne t'aiderait pas ? » G : « Parce qu'en EPS je n'aime pas qu'on me dise ce que je dois faire » C : « Ok. Et on revient sur Monsieur Riou ça fait deux ans que tu es avec lui, est-ce que tu as tissé une relation particulière avec lui, est-ce que tu as confiance en lui ? » G : « Oui » C : « Et est-ce que par exemple pour l'année prochaine pour ta troisième tu avais le choix entre Monsieur Riou ou un autre prof tu choisirais de rester avec lui ou d'aller avec un autre ? » G : « Je ne sais pas »</p>
66'43''		<p>C : « Qu'est-ce que tu aimerais que ton enseignant fasse pour que tu te sentes mieux dans les cours d'EPS peu importe la discipline ? » G : « Bah d'éviter de faire trop courir car ça me fait mal aux jambes et du coup ça me donne du mal à respirer et après j'ai la tête qui tourne » C : « Et quoi d'autres si on essaie de trouver un ou deux petits trucs qu'il pourrait mettre en place ? » G : « Qu'on arrête les bilans de trois quarts d'heure » C : « Pourquoi ça ne te plaît pas ces phases de bilan ? » G : « Parce que c'est la fin du cours et c'est long on ne sait pas quoi faire ! » C : « Tu aimerais pratiquer plus ? » G : « Non »</p>
68'56''	<p align="center"><u>Phase 6 :</u></p> <p>Lors de cette phase, nous questionnons Gabin par rapport aux adaptations qu'il aimerait avoir en EPS. Quelles sont les missions, rôles, responsabilités qu'il aimerait avoir ? Aimerait-il qu'on l'aide davantage ?</p>	<p>C : « Et si on trouve un dernier truc, par exemple on a beaucoup parlé des groupes on a beaucoup parlé de personnaliser ta situation en mettant des objectifs plus atteignables, on a parlé aussi de certaines activités que tu préférerais. Est-ce que tu préférerais que Monsieur Riou te laisse plus tranquille ? Qu'il te donne une fiche par exemple en début de séance et qu'il te dise voilà tu peux faire ça ou tu fais comme les autres et qu'après il te laisse ou tu préfères qu'il vienne plus souvent t'encourager ? » G : « Je ne sais pas trop j'hésite parce que parfois il m'aide pour savoir ce que je dois faire mais c'est un peu énervant » C : « Qu'est ce qui te procure cet énervement ? » G : « Bah parce que quand je n'arrive pas à faire quelque chose et que les autres y arrivent. » C : « Tu préférerais qu'il te laisse tout seul dans la situation ? » G : « Non pas forcément mais qu'il m'aide » C : « Et si Monsieur Riou demandait à un camarade volontaire de venir t'aider, t'encourager et te donner des conseils, est-ce que tu penses que ça serait possible ? » G : « Je ne sais pas ça je ne peux pas dire »</p>
69'02''		<p>C : « Et à l'inverse si toi on te donnait cette mission comme tu apprécies le rôle de juge ? » G : « Ca je suis d'accord j'aimerais » C : « Et tu le ferais parce qu'on te le demande ou parce que tu aimes bien aussi ? » G : « Parce que j'aime bien aussi » C : « Donc tu prendrais du plaisir à faire progresser un camarade ? » G : « Oui »</p>

10'30''	l'épaule), M. Riou relance Gabin : « <i>Allez, tu vas réussir Gabin !</i> ». Ce dernier semble accepter et retourner à sa mission pour remplir sa fiche, seul.	M : « Oui, depuis 3, 4 cours je lui rappelle ce qui est important : avoir une allure régulière mais peu élevée : donc marche rapide ou trotter lentement mais surtout pas accélérer de manière brusque car structurellement il a trop de poids à porter. Donc je le balise car je le connais ».
11'07		C : « Donc quand tu construis ta situation, ce paramètre tu l'as en tête ? Tu la trouves adaptée alors ? » M : « Pour le coup, oui elle est adaptée car il fait la même chose au milieu des autres, chacun à son projet. Il a son allure personnelle avec une marge de progression : il est parti à 6 le cours dernier, aujourd'hui à 7 et il a l'ambition d'aller à 8kmh »
12'20''	Toujours seul dans les gradins, l'enseignant aide Gabin à calculer sa VMA et demi-VMA. « <i>Là on est à 7 au plot rouge et donc à demi-VMA on est à combien ?</i> » Gabin répond : « <i>Bah on est à 3.5 à l'autre plot, et ça je le fais 8 fois !</i> » L'enseignant l'encourage à l'inscrire sur sa fiche projet. Gabin indique qu'il l'a déjà fait.	C : « La situation était collective est Gabin. Là, il est seul avec toi. Qu'est-ce que tu te dis quand tu vois son groupe de 2 garçons pas avec lui ni même à côté ? » M : « C'est compliqué. Car Gabin n'est pas un élève moteur. Je sens-là que les 2 autres garçons sont ailleurs car Gabin se met naturellement de côté. » C : « Donc tu préoccupes de quoi précisément ? » M : « Là je me préoccupe vraiment de savoir si il a compris ou non les consignes » C : « Tu l'as perçue cette exclusion de Gabin. C'est ce signal [qu'il soit seul] qui t'a conduit à aller le voir lui ? » M : « Oui exactement. C'est presque un rituel de chaque début de de situation. C'est une intervention anticipée ». C : « Cela ne te surprend donc pas ? » M : « Absolument pas, c'est prévu ».
14'00''	<u>Début de la SA demi-fond :</u>	C : « Si on se remet en situation, tu dirais quoi du fait qu'il soit seul, à « errer » près de toi ? »
15'30''	<i>Chaque groupe agit en autonomie avec sa fiche projet. Certains sont sur l'atelier javelot, d'autres sur l'atelier demi-fond.</i> L'enseignant explique une consigne à un petit groupe de 3 garçons sur l'atelier demi-fond. « <i>Là, vous avez vu c'est le signal de la première rotation</i> » Dans le champ de vision périphérique de l'enseignant, on voit Gabin qui chante une chanson et marche éperdument, seul sans son groupe, quasiment en errant.	M : « je ne le vois pas sur le moment. Mais par contre je trouve qu'il se rapproche de moi, je pense, pour écouter les consignes. Ou, alors il cherche la proximité avec moi. » C : « Tu te rends compte de quoi à ce moment-là ? » M : « Qu'il n'est pas au bon endroit pour juger, il est toujours seul sans groupe, il observe un groupe de manière indéfinie alors qu'il est censé observer 1 coureur. Il n'a pas compris la consigne. » C : « Tu t'attendais à quoi alors ? » M : « A ce qu'il soit avec son groupe, en hauteur dans les tribunes, pour faciliter le comptage des plots. Ce travail de juge est collectif. »
18'02''	Suite à ce temps, Gabin vient solliciter M. Riou pour une explicitation d'une consigne : « <i>Monsieur, comment on fait pour compter les allers-retours pour le rôle de juge ?</i> ». L'enseignant lui répond : « <i>tu observes seulement celui que tu juges et fait un bâton à chaque fois</i> ». Gabin part faire sa mission. L'enseignant dit : « <i>Les gars, Gabin, doit être avec vous en groupe pour observer, merci !</i> ».	C : « On t'entend te parler dans la leçon en te faisant un propre commentaire : « <i>C'est bizarre, Gabin est perturbé</i> ». Qu'est ce qui te fait dire ça ? » M : « Oui, quand je vais voir les gars qui sont en haut des tribunes, Gabin est toujours en bas. Gabin m'avoue qu'il a peur de la hauteur et du vide. Il a le vertige ». C : « Cette situation inattendue, tu la vis comment dans tes émotions ? » M : « Je me rends compte qu'il a de multiples sources d'inconfort. Ca me frustre. Il y a beaucoup de choses à travailler en même temps. Je suis habitué à cet inattendu car cela fait 2 ans que je le vois évoluer ».
20'50''	<u>Régulation d'un groupe dans la</u>	C : « Quand tu vois Gabin dans son groupe pratiquer dans la situation de demi-

23'25''	<p align="center"><u>SA de demi-fond :</u></p> <p>M.Riou discute avec une élève d'un autre groupe pour l'aider dans le lancer de javelot. On observe Gabin faire dans le test de demi-fond à allure rapide (pour lui, 7km/h) avec son groupe.</p> <p>Le micro nous permet d'entendre un essoufflement et une accélération de la fréquence ventilatoire de Gabin et, en fin de série, une émotion positive ; « <i>Yes, je suis trop content !</i> »</p>	<p>fond, qu'est-ce que cela te procure ? »</p> <p>M : « Je suis très satisfait déjà car il pratique avec son allure personnelle et en plus il est avec son groupe ».</p> <p>C : « On te voit encourager et aller voir Gabin, tu peux te remettre en situation ? »</p> <p>M : « Oui, je vais le voir et il me dit qu'il est satisfait de lui-même. Je l'invite à aller encore plus loin dans son projet. On rentre vraiment dans une démarche de travail et de progrès ! ».</p> <p>C : « Si tu devais qualifier l'implication de Gabin, tu la définirais comment ? »</p> <p>M : « Pour moi, elle est... [<i>moment de blanc</i>] sinusoïdale. A des moments, sur les creux, il est en recherche d'être rassuré et valorisé par moi et à d'autres moments, sur les bosses, il pratique et apprend en autonomie. C'est toujours instable. Alors, il faut de l'attention, mais pas trop, car il veut être inclus ».</p>
27'03''	<p align="center"><u>Changement d'atelier : le lancer de javelot :</u></p> <p>De nouveau, M.Riou, vient rapidement rassurer et s'assurer que Gabin ait bien compris le dispositif. Gabin est concerné et à l'écoute de manière très attentive. Nous observons que le simple fait que M.Riou se rapproche, cela permet à Gabin d'être relancé. Il n'y a aucune interaction verbale émise.</p>	<p>C : « Penses-tu que cette tâche peut-être déléguée à d'autres élèves auquel il a confiance ? » « Comment le vivrais-tu ? »</p> <p>M : « Je ne l'ai jamais vraiment pensé. Je veux que chacun pratique d'abord d'un point de vue moteur. Cela me semble pas être de la responsabilité d'un élève de faire ça ».</p>
31'25''	<p>M.Riou, livre un contenu au groupe de Gabin, qui écoute de manière collective : « <i>là, vous allez enchaîner un pas croisé, puis un pas croisé sauté pour faire votre élan ! Ok ? Qui veut démontrer ?</i> ». Gabin se propose de démontrer le contenu expliqué par M.Riou.</p>	<p>C : « Qu'est-ce que tu ressens quand Gabin vient démontrer ton contenu ? »</p> <p>M : « On est exactement sur la bosse de son implication ! Là, je sais qu'en javelot, il préfère et il accepte mieux le regard des autres. Je fais donc exprès de bien poser la question car je sais qu'il va vouloir démontrer. Je suis content. »</p> <p>C : « Donc encore une fois, tu as perçu ce signe, cette habitude chez lui que tu viens exploiter ? »</p> <p>M : « En effet, je veux le valoriser ! Plus que l'an dernier. »</p>
33'14''	<p>Il effectue la démonstration devant son groupe et un autre groupe. Il y a environ 8 élèves qui l'observent.</p>	<p>C : « Du coup si on essaie de se remémorer tes souvenirs de l'année dernière, hormis sa dépense énergétique, qu'est ce qui te fait dire que son activité est plus importante cette année ? »</p> <p>M : « L'an dernier, il mentionnait des douleurs avant même d'avoir commencé. Il se cherchait des excuses et était souvent les larmes aux yeux. Une implication émotionnelle très forte. Cette année, il ne se braque pas, il ne mentionne quasi aucune douleur. Il effectue ses échauffements de manière appliquée. Je dirais qu'il est moins réfractaire mais c'est toujours instable. »</p>
36''32	<p>Au loin, nous croyons observer un sourire de Gabin à l'issue de sa démonstration. Il semble content de lui, sans le montrer verbalement ni gestuellement.</p>	<p>C : « Tu penses que c'est parce qu'il a confiance en toi et que tu es stabilisé pour lui comme cela fait 2ans que tu l'as ? »</p> <p>M : « Avec moi, oui je pense que pour son parcours, c'est positif car on a une bonne relation. Mais, je ne peux pas l'affirmer car c'est à double tranchant ».</p> <p>C : « Et toi, avec ces signes, ces souvenirs et ces émotions que tu captes plus vite, cela t'aide ? »</p> <p>M : « Moi, oui, cela me permet de plus le suivre, et je sais comment et pourquoi il agit ainsi, du moins je pense. C'est mon impression pour Gabin, mais c'est totalement dépendant de chacun. Il y a un vrai aspect relationnel. Ce qui est compliqué c'est le fait qu'il faut le réguler sans trop le faire »</p> <p>C : « Donc, ce qui te préoccupe vraiment pour Gabin, c'est qu'il soit comme les autres, à part entière et non entièrement à part »</p> <p>M : « Je pense que oui l'expression résume bien mes choix »</p>
39''10	<p align="center"><u>Bilan de la leçon et rangement</u></p>	<p>C : « Donc, ce qui te préoccupe vraiment pour baliser l'activité de Gabin, c'est</p>

<p>40'50''</p> <p>43'26''</p>	<p><u>du matériel :</u></p> <p>L'enseignant effectue un bilan routinisé dans les gradins pour faire rappeler les contenus du jour. Il le fait de manière frontale car il fait très froid et l'enjeu est de perdre le moins de temps possible. Les élèves, dont Gabin, écoutent attentivement.</p> <p>En fin de bilan, chaque groupe ramasse le matériel et regagne collectivement les vestiaires. On entend Gabin communiquer avec Dolores (fille qu'il apprécie) : « <i>J'ai pas trop aimé le cours aujourd'hui...</i> ». Elle lui répond « <i>Moi non plus, ça caille trop de ouf, regarde le thermomètre dit - 6°C !</i> ».</p>	<p>quoi si on tente de bien saisir ce que tu penses et ressens ? »</p> <p>M : « Ma priorité, c'est réellement qu'il ne soit pas exclu du groupe classe, qu'il soit avec les autres et comme eux. Qu'il arrive à rentrer en relation avec les autres, chose qu'il fait mieux cette année. »</p> <p>C : « Tu dis qu'il arrive beaucoup mieux à entrer en relation avec les autres, tu as un souvenir précis par exemple ? »</p> <p>M : « Oui, j'ai le souvenir de la séquence précédente en course d'orientation. Dans son groupe, Gabin a poussé un hurlement de joie (qui m'a surpris) car avec son groupe ils sont arrivés premier. Et, il avait rapporté autant de points que chacun des membres de son groupe. Il était content d'avoir fait le boulot ».</p> <p>C : « On te sent et t'entend assez « mesuré », presque « pessimiste », quand tu évoques cela, n'est-ce pas ? »</p> <p>M : « Oui, car je trouve qu'en terme d'activité physique, ce n'est pas encore suffisant malgré ses difficultés. »</p> <p>C : « Tu voudrais t'attendre à quoi ? »</p> <p>M : « Je voudrais qu'elle soit plus longue et plus intense. Mais on progresse déjà. »</p>
<p><i>Entretien de « 2ème niveau » : resserrage autour de la notion d'inclusion des élèves en situation de surpoids</i></p>		
<p>46'05''</p> <p>48'20''</p>	<p><u>Phase 1 :</u></p> <p>Autour des principaux leviers à mobiliser et de la conception de M.Riou de la notion d'inclusion scolaire en EPS</p>	<p>C : « On a bien compris deux principaux leviers que tu tentes de mettre en place pour inclure Gabin que sont les formes de groupement et des régulations et encouragements individuels. Penses-tu qu'il y aurait d'autres leviers que tu pourrais solliciter pour l'inclure davantage ? »</p> <p>M : « Avant j'étais beaucoup plus sur la volonté de lui proposer un programme individualisé, différent du groupe classe. Mais, je n'ai pas trouvé ça efficace. Cette année, je pars plutôt sur « apprendre avec et comme les autres » avec des critères de réussite légèrement différents, individualisés et abaissés ».</p> <p>C : « Tu prônes donc plus l'inclusion pure et donc le « je fais la même chose que les autres, avec une cible, un objectif atteignable » ? »</p> <p>M : « Exactement, il faut absolument une situation commune et identique pour lui montrer qu'il n'est pas à part. C'est un élève comme les autres, il faut juste adapter les contenus pour lui permettre de les atteindre »</p> <p>C : « C'est que tu penses que Gabin apprécie ça ? »</p> <p>M : « Selon moi, il a besoin de se sentir valorisé en apprenant les mêmes choses, j'ai repéré ça chez lui ! ».</p>
<p>50'30''</p> <p>51'40''</p> <p>53'50''</p>	<p><u>Phase 2 :</u></p> <p>Autour des difficultés rencontrées par M.Riou pour tenter d'inclure Gabin et des difficultés rencontrées par Gabin au regard de sa situation</p>	<p>C : « Rencontres-tu des difficultés particulières pour tenter de l'inclure ? » Est-ce plutôt simple ou difficile ? »</p> <p>M : « Le surpoids est beaucoup plus difficile à gérer qu'un handicap quelconque. Car, là, chez Gabin, il y a une histoire d'estime de soi prégnante. Je le ressens dans la vie de Gabin ».</p> <p>C : « Tu ressens quoi dans sa vie, si tu peux préciser ? »</p> <p>M : « Tout est matière à le dévaloriser. Il y a un donc un aspect physique à gérer et un aspect psychologique à appréhender. Ce qui rend son handicap assez complexe à gérer. ».</p> <p>C : « En quoi, sa situation de surpoids te fait dire qu'elle est plus complexe à aborder en EPS dans ta pratique d'enseignant ? »</p> <p>M : « Par exemple, un élève qui est inapte et qui a un handicap moteur. Et bien, souvent, arrivé en 4^{ème}, l'élève en question l'a accepté et les autres aussi. C'est moins difficile de lui dire attention tu ne feras pas comme les autres, c'est normal, tu comprends ».</p> <p>C : « Nous insistons encore, si tu pourrais synthétiser les quelques difficultés que tu rencontres pour inclure Gabin en classe ? »</p> <p>M : « Les difficultés, je dirais, proviennent, d'une part des autres élèves avec des phrases du type : « on ne veut pas Gabin dans notre groupe car il est moins performant et va nous faire perdre ». Il faut donc des élèves bienveillants.</p>

		<p>D'autre part, en fonction des activités que l'on pratique, le médecin lui a transmis un certains nombres de restrictions ».</p> <p>C : « Tu pourrais nous en citer certaines ? »</p> <p>M : « Il lui est déconseillé d'effectuer des activités à sauts ou à suspension et des activités où les membres supérieurs viennent supporter sa masse corporelle. Donc, cela nécessite des adaptations pour les activités d'acrospport, de multibond, de basket-ball, de lancer de javelot ou autres. »</p> <p>C : « Cela implique quels types d'adaptations didactiques dans ces activités ? Si tu pourrais nous illustrer un petit exemple ? »</p> <p>M : « Par exemple, en basket-ball, je vais lui interdire d'effectuer un tir en suspension mais uniquement un tir en appui. De la même manière, son lancer de javelot sera adapté et réduit en nombre de pas d'élan. Il ne devra pas faire des pas croisés et sautés, mais des pas chassés rasants ».</p>
56'20''	<p align="center">Phase 3 :</p> <p align="center">Autour du regard que porte M.Riou sur la situation de Gabin et en conséquence des choix qu'il effectue pour l'inclure</p>	<p>C : « Du coup, cette dimension médicale te guide beaucoup ? Portes-tu, sur lui, un regard plutôt médical ou plutôt ce pôle vraiment inclusif dans tes interventions ? »</p> <p>M : « Les deux sont liés. Par exemple, sur la course d'orientation, il y a deux parties, une partie plate et une partie en coteau. Je lui ai interdit de courir sur cette partie en coteau »</p> <p>C : « Pourquoi l'as-tu interdit de courir et pas les autres ? »</p> <p>M : « Parce que je l'ai déjà vu, sur un échauffement, vouloir faire des accélérations et tomber. Et, de suite, Gabin se fait très mal. Alors qu'un élève lambda se relève et c'est reparti. »</p> <p>C : « Donc, si on va jusqu'au bout, est-ce que tu penses que certaines fois, il serait pertinent de lui faire faire des situations différentes ou colorées de manière différente pour lui, ou bien, faut-il coûte-que-coûte l'inclure dans la même situation que la classe ? »</p> <p>M : « Pour l'instant, avec lui, j'ai l'impression que la même situation que la classe mais revue à la baisse avec des petites limites, c'est plus intéressant que lui proposer une situation différente. Pour moi, l'aspect psychologique serait dévastateur. »</p> <p>C : « Qu'entends-tu par « dévastateur » ? »</p> <p>M : « Je pense qu'il se dirait : « là on me sort du groupe, parce que l'on me juge pas capable de faire comme les autres » ».</p>
59'09''	<p align="center">Phase 4 :</p> <p align="center">Autour du choix des activités supports et de leur traitement scolaire et culturel pour tenter d'inclure Gabin</p>	<p>C : « Toujours pour tenter de l'inclure plus, penses-tu qu'il y aurait une programmation d'APSA plus adaptée ? Celle du collège est bien ? »</p> <p>M : « Alors, pour moi, de façon paradoxale, je cherche le faire socialiser et travailler en groupes mais je trouve que les activités individuelles sont plus appropriées pour lui ».</p> <p>C : « Qu'est-ce qui te fais dire ou affirmer cela ? »</p> <p>M : « Car, dans la dimension collective, les résultats sont interdépendants et donc il peut être un frein pour ramener des points. Par exemple, je me rappelle du VB l'an passé où on aurait pu penser que grâce à sa taille de 1m80 il aurait pu faire gagner de nombreux points. Et en fait, pas du tout car il est souvent en retard sur le ballon. »</p> <p>C : « Et donc, qu'est-ce qui te fais dire que les activités individuelles sont plus adaptées pour lui ? »</p> <p>M : « Elles permettent de réguler un peu plus le niveau et la jauge. Mais, je les traite didactiquement, pour qu'il y ait toujours une dimension collective soit d'entraide via des rôles ou soit d'interdépendance via des scores communs. »</p>
61'02''	<p align="center">Phase 5 :</p> <p align="center">Autour d'un procédé pédagogique et relationnel M.Riou – Gabin pour l'inclure</p>	<p>C : « D'un point de vue pédagogique, utilises-tu des styles ou modes de communications différents avec Gabin qu'avec les autres ? »</p> <p>M : « Je fais plus attention à sa susceptibilité. Je vais moins aller dans l'humour et prendre plus de pincettes pour ne pas qu'il se braque et pour ne pas à avoir à le raccrocher. Mais, je ne suis pas à l'extrême non plus ».</p> <p>C : « Donc, tu navigues entre bienveillance et exigence ? »</p> <p>M : « Absolument je navigue entre exigence et bienveillance avec Gabin. Je veux qu'il soit impliqué et apprenne comme les autres. Pour ça qu'il faut l'encourager plus que n'importe qui »</p>

9.5 Annexe 5 : interprétation des données recueillies pour faire une analyse croisée de l'expérience vécue de M. Riou et de Gabin

En jaune = les éléments pointant une congruence

En gris = les éléments pointant une non-congruence ou distance

[entre crochet, en noir] = les données *in situ*

Episodes	Composantes du « signe hexadique »	Verbatim de M Riou	Verbatim de Gabin
<p>Episode n° 1 : Le début de la leçon et l'échauffement</p>	<p><u>Engagement (E)</u> : « ce que l'acteur cherche à faire, ce par quoi il est orienté au moment présent » (= les préoccupations de l'acteur)</p>	<p>Se focaliser prioritairement sur la mise en place du matériel C : « On observe au loin Gabin, seul, qui marche lors de son échauffement. L'as-tu vu ? Si oui, qu'est-ce que tu ressens à ce moment-là ? » M : « Je sais qu'il marche car je sais que c'est son mode de fonctionnement. Ma priorité c'est le matériel [mise en place des coupelles de demi-fond, des coupelles de lancer de javelot, de la tablette numérique et des enceintes]. Je suis moins focalisé sur lui. »</p> <p>Placer Gabin dans un groupe « approprié » : soit avec Dolorès avec qui il s'entend bien, soit avec des garçons bienveillants C : « Qu'entends-tu par « niveau éloigné des autres » ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ? » M : « Ça dépend avec qui je le mets [à l'échauffement]. Il ne s'entend pas avec tous. Peut-être Dolorès avec qui il aime discuter. Pour les garçons, il ne faut pas que ce soit des garçons trop sportifs mais plutôt un petit groupe bienveillant avec une plus faible exigence sportive. » [On aperçoit Gabin finir son échauffement avec Dolorès. M. Riou regarde à ce moment Gabin.]</p> <p>Permettre à Gabin de se sentir comme et avec les autres C : « Tu te préoccupes donc beaucoup de l'aspect collectif ? » M : « Oui, c'est un moyen important d'une part pour la classe mais surtout pour Gabin. Se sentir comme et avec les autres [M. Riou parle de l'échauffement mais aussi de manière plus générale] ».</p> <p>Prendre soin de Gabin et dans le même temps lui donner des marges d'initiative, des petits objectifs C : « Comment tu ressens et tu vis cette « difficulté » à t'adapter à Gabin et aux autres en même temps ? » M : « J'y apporte de l'énergie, oui. Et je me rends compte que</p>	<p>Se forcer à faire deux tours de terrains en marchant malgré la lassitude Répondre à la commande de l'enseignant C : « Qu'est-ce que toi tu ressens quand tu commences la leçon ? » [Gabin doit faire un tour de terrain en marchant] G : « Je me dis encore deux tours de terrain » C : « Et toi quand tu fais les tours à quoi tu penses, est-ce que tu te raccroches à quelque chose ? » G : « Je ne sais pas trop »</p> <p>Appréhender le fait d'être en groupe par peur que les autres soient plus rapides que lui et le laisse seul C : « Et tu penses que de te mettre avec deux garçons ou deux filles que tu apprécies dans la classe dès l'échauffement ça serait mieux ? » G : « Bah non car ils partiront devant et je serai tout seul dans tous les cas »</p>

		<p>quand je suis trop derrière lui il se bloque où il en ras le bol et est beaucoup absent. J'ai plus tendance à lui donner des petits objectifs [Lors de l'échauffement, Gabin doit essayer de faire 1 tour complet de 400m en marchant rapidement] en le laissant faire. Je le trouve plus épanoui comme ça. »</p> <p>Matériel installé M : « [Nous voyons M. Riou mettre en place des coupelles de demi-fond, des coupelles de lancer de javelot, de la tablette numérique et des enceintes. Il ne regarde pas Gabin, ni les autres élèves]. « Je suis moins focalisé sur lui. »</p> <p>Que Gabin réussisse le tour de 400m sans s'arrêter C : « Comment vis-tu cela, cette situation particulière ? » M : « On a travaillé sur les 2 ans depuis que je l'ai sur un contrat avec lui : marcher au moins 3min en continue à l'échauffement, sans arrêt. L'an dernier il ne réussissait pas ça, là, oui. Son objectif c'est de faire le tour de 400m sans s'arrêter. » [A la fin de l'échauffement Gabin enlève son manteau car il a chaud]</p>	
	<p><u>Actualité potentielle (A) :</u> « les attentes en fonction de ses préoccupations » (= ses attentes)</p>	<p>Que Gabin participe, ne « se bloque pas », se sente épanoui en réussissant de petits objectifs C : « Tu cherches donc en quelque sorte à le préserver tant physiquement que psychologiquement ? » M : « Si je le mets en situation où il ne peut pas faire comme les autres et qu'en plus cela se voit et bien il ne va pas poursuivre le cours, donc oui ! » M. Riou éprouve C : « Comment tu ressens et tu vis cette « difficulté » à t'adapter à Gabin et aux autres en même temps ? » M : « J'y apporte de l'énergie, oui. Et je me rends compte que quand je suis trop derrière lui il se bloque où il en ras le bol et est beaucoup absent. J'ai plus tendance à lui donner des petits objectifs en le laissant faire. Je le trouve plus épanoui comme ça. » [En fin d'échauffement, Gabin discute avec un camarade qui n'est pas de son groupe : « Vous allez vite à l'échauffement, vous être ouf ! ». Son camarade lui répond : « Mais non, regarde toi aussi tu l'as fait à ton rythme, c'est cool ! ». Gabin répond : « ouais t'as raison ! »]</p>	<p>Fin de l'échauffement C : « Est-ce que tu le fais plutôt parce qu'on te le demande ? » G : « Oui parce qu'on me le demande » [échauffement Gabin doit réaliser un tour de terrain en marchant suivi d'un échauffement articulaire et de gammes athlétiques]</p>
	<p><u>Référentiel (S) :</u> « vécu type,</p>	<p>C : « Penses-tu, au regard de ce que tu ressens et évoques, que pour</p>	<p>Marcher rapidement en faisant des tours est difficile</p>

	<p>action type, évènements type » (= ce qui a marqué son vécu et sur lequel il se fonde pour ses expériences futures)</p>	<p>qu'il ne soit pas seul, tu pourrais faire différemment ? »</p> <p>Gabin n'est pas capable de fournir les mêmes efforts que les autres élèves</p> <p>M : « Son niveau de sollicitation est très éloigné comparait aux autres »</p> <p>Je n'inclus jamais Gabin avec les autres dans l'échauffement</p> <p>M : « Je ne l'ai jamais vraiment inclus avec les autres sur l'échauffement pour deux raisons : il n'est pas capable de fournir les mêmes efforts et le regard des autres est problématique »</p> <p>Gabin est motivé pour participer au score du groupe, mais pas à l'échauffement</p> <p>M : « Avec Gabin, ce qui le motive, d'après ce que j'ai ressenti, c'est de participer au score du groupe, à son avancée, et peu à l'échauffement. »</p> <p>Il faut que Gabin soit dans un groupe approprié : soit avec Dolorès (Gabin aime discuter avec Dolorès), soit avec un groupe de garçons pas trop sportifs et bienveillants</p> <p>C : « Qu'entends-tu par « niveau éloigné des autres » ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ? »</p> <p>M : « Ça dépend avec qui je le mets. Il ne s'entend pas avec tous. Peut-être Dolorès avec qui il aime discuter. Pour les garçons, il ne faut pas que ce soit des garçons trop sportifs mais plutôt un petit groupe bienveillant avec une plus faible exigence sportive. » [On aperçoit Gabin finir son échauffement avec Dolorès]</p> <p>Être trop « derrière » Gabin le démotive et il n'aime pas cela</p> <p>« Avec Gabin, ce qui le motive, d'après ce que j'ai ressenti, c'est de participer au score du groupe, à son avancée, et peu à l'échauffement. »</p> <p>C : « Comment tu ressens et tu vis cette « difficulté » à t'adapter à Gabin et aux autres en même temps ?</p> <p>M : « J'y apporte de l'énergie, oui. Et je me rends compte que quand je suis trop derrière lui il se bloque où il en ras le bol et est beaucoup absent. J'ai plus tendance à lui donner des petits objectifs en le laissant faire. Je le trouve plus épanoui comme ça. »</p>	<p>C : « Comment tu vis le cours quand tu le commences ? »</p> <p>G : « Bah à ce moment-là c'est dur »</p> <p>C : « Pourquoi c'est dur ? »</p> <p>G : « C'est dur de continuer à marcher rapidement tout en faisant les tours, ça me fait mal aux jambes » [Gabin doit faire un tour de terrain en marche rapide]</p> <p>C : « Donc là c'est la fin de l'échauffement on te voit marcher, ce que tu disais c'est que c'est compliqué pour toi de maintenir une cadence de marche assez soutenue, quel est ton ressenti par rapport à cette demande de Monsieur Riou ? Comment tu la vis la demande de Monsieur Riou de faire ce tour de terrain en marchant à une allure assez rapide ? »</p> <p>G : « C'est dur ! »</p> <p>Être en groupe peut faire peur si les autres sont plus rapides que lui et le dépassent et qu'il se retrouve seul</p> <p>C : « Et tu penses que de te mettre avec deux garçons ou deux filles que tu apprécies dans la classe dès l'échauffement ça serait mieux ?</p> <p>G : « Bah non car ils partiront devant et je serai tout seul dans tous les cas »</p>
--	---	---	--

		<p><u>Il faut que Gabin se sente comme et avec les autres</u> C : « Tu te préoccupes donc beaucoup de l'aspect collectif ? » M : « Oui, c'est un moyen important d'une part pour la classe mais surtout pour Gabin. Se sentir comme et avec les autres [M. Riou] ».</p>	
	<p>Représentamen (R) : « ce que prend en compte l'acteur dans la situation pour agir » (= je me rappelle de ceci, je perçois ceci, je ressens ceci = perceptions de l'acteur qui influence sa pratique)</p>	<p><u>M.Riou perçoit Gabin mais reste focalisé sur la mise en place du matériel</u> C : « On observe au loin Gabin, seul, qui marche lors de son échauffement. L'as-tu vu ? Si oui, qu'est-ce que tu ressens à ce moment-là ? » M : « Je sais qu'il marche car je sais que c'est son mode de fonctionnement. Ma priorité c'est le matériel. Je suis moins focalisé sur lui. » [On voit que M. Riou n'observe jamais Gabin, il est totalement préoccupé et orienté par la mise en place du matériel avec l'élève inapte]</p>	<p><u>Sensation de difficulté et de lassitude et de fatigue</u> [Gabin doit faire un tour de terrain en marche rapide] C : « Qu'est-ce que toi tu ressens quand tu commences la leçon ? » G : « Je me dis encore deux tours de terrain » C : « Comment tu vis le cours quand tu le commences ? » G : « Bah à ce moment-là c'est dur » C : « Pourquoi c'est dur ? » G : « C'est dur de continuer à marcher rapidement tout en faisant les tours » [Gabin traîne des pieds tout au long de son tour de terrain et ralenti au fur et à mesure que le tour avance] C : « Donc là c'est la fin de l'échauffement on te voit marcher, ce que tu disais c'est que c'est compliqué pour toi de maintenir une cadence de marche assez soutenue, quel est ton ressenti par rapport à cette demande de Monsieur Riou ? Comment tu la vis la demande de Monsieur Riou de faire ce tour de terrain en marchant à une allure assez rapide ? » G : « C'est dur ! »</p>
	<p>L'unité élémentaire (U) : « tout ce qui peut désigner, montrer raconter, commenter » (= la remise en situation)</p>	<p><u>Met en place le matériel pendant l'échauffement des élèves / supervise les élèves (et Gabin) de loin</u> C : « On observe au loin Gabin, seul, qui marche lors de son échauffement. L'as-tu vu ? Si oui, qu'est-ce que tu ressens à ce moment-là ? » M : « Je sais qu'il marche car je sais que c'est son mode de fonctionnement. Ma priorité c'est le matériel [mise en place des coupelles de demi-fond, des coupelles de lancer de javelot, de la tablette numérique et des enceintes]. Je suis moins focalisé sur lui. »</p>	<p><u>Réalise l'échauffement en se disant « encore deux tours de terrains » avec lassitude</u> C : « Qu'est-ce que toi tu ressens quand tu commences la leçon ? » [Gabin doit faire un tour de terrain en marchant] G : « Je me dis encore deux tours de terrain » C : « Et toi quand tu fais les tours à quoi tu penses, est-ce que tu te raccroches à quelque chose ? » G : « Je ne sais pas trop »</p> <p><u>N'est pas impacté par le fait que les autres élèves aillent plus vite que lui</u> C : « Dans cette situation-là quand tu marches, qu'est-ce que tu te dis par rapport aux autres élèves que tu vois courir ? » [situation d'échauffement ou Gabin doit faire un tour de terrain en marchant, il est seul et se fait doubler par les autres élèves qui courent.] G : « Je me dis bah ils vont me rattraper »</p>

			<p>C : « Et comment tu te sens vis-à-vis de ça ? Est-ce que tu as des sentiments par rapport à ça ? »</p> <p>G : « Non rien du tout »</p> <p>Est tout seul lors de l'échauffement ce qui ne le dérange pas, il trouve cela normal car habituel</p> <p>C : « Et quand tu te vois tout seul est-ce que tu te dis que c'est normal ? »</p> <p>G : « Oui c'est normal » [Gabin ne prête pas attention aux autres qui le doublent, il poursuit sa marche rapide, seul]</p> <p>C : « Est-ce que tu aimes bien être tout seul pendant l'échauffement ? Est-ce que ça te sert à bien rentrer dans le cours et à bien penser à ce que tu vas faire pendant le cours ? »</p> <p>G : « Je suis toujours tout seul donc ça ne change pas trop »</p>
	<p><u>L'interprétant (I)</u> : « la construction, la validation ou invalidation de connaissances » (= tout ce qui participe à construire ses connaissances « types »)</p>	<p><i>ND (non documenté)</i></p>	<p><i>ND (non documenté)</i></p>

Episodes	Composantes du « signe hexadique »	Verbatim de M Riou	Verbatim de Gabin
<p>Episode n° 2 : Explications des consignes et situation de demi-fond</p>	<p><u>Engagement (E)</u> : « ce que l'acteur cherche à faire, ce par quoi il est orienté au moment présent » (= les préoccupations de l'acteur)</p>	<p>Préserver Gabin et le mettre en activité, l'engager C : « Qu'est ce qui te préoccupe lorsque tu lui donnes des objectifs individualisés là ? » M : « Deux choses : la première, qu'il ait une activité qui lui permette d'aller au bout et la deuxième, c'est le préserver lui. » [Dans cette situation Gabin doit faire des allers-retours entre des plots et la ligne de départ. Comme les autres élèves Gabin doit alterner entre un aller-retour à VMA et un aller-retour de récupération à demi VMA.] C : « Qu'est ce qui te fait te dire « je dois le préserver » ? » M : « Sur les premiers cours, il a eu du mal à gérer son allure. Sur un test de VMA, classique...au début sur le test à incrémentation positive au palier 6kmh il faisait l'aller correctement mais le retour en sprint total. Avec des risques de tomber. Il s'est arrêté juste après avec des douleurs aux genoux et quasiment les larmes aux yeux ». [Dans la situation, nous voyons Gabin investi et courir à allure régulière. Parfois, sur le retour, il a tendance à fortement accélérer.]</p> <p>Expliciter les consignes et leur compréhension C : « Donc tu préoccupes de quoi précisément ? » M : « Là je me préoccupe vraiment de savoir s'il a compris ou non les consignes » [L'enseignant motive Gabin en lui parlant personnellement dans les tribunes : « La dernière fois tu étais à 6 [kmh] là tu peux peut-être passer à 7 ? ». Gabin ne répond pas, il regarde l'enseignant, assis, et à l'écoute de manière très attentive. Il est concerné par la discussion. D'un geste amical (petite tape sur l'épaule), M. Riou relance Gabin. Ce dernier semble accepter et retourner à sa mission pour remplir sa fiche]</p>	<p>Réussir la situation et accélérer pour éviter l'échec C : « On te voit pendant le test de VMA au début tu marches et à un moment tu accélères, tu te mets à trotter, pourquoi tu te mets à trotter qu'est-ce que tu te dis ? » [Pour pouvoir répondre à la demande de M Riou il s'engage dans une marche à allure soutenue (8km sa VMA) pour pouvoir atteindre son plot cible et revenir à la ligne de départ en même temps que le bip. Le bip sonne selon un temps régulier] G : « Je me dis qu'il ne reste pas forcément beaucoup de temps car sinon on perd un point »</p> <p>Etre avec ses amis pour être davantage motivé C : « Et admettons que tes amis de la cour de récréation soient dans ta classe, est-ce que ça te motiverait ? » G : « Oui mais c'est impossible car ils sont dans une classe supérieure à la mienne » C : « Bah admettons que l'on intègre à ta classe tes deux amis est-ce que tu penses que ça t'aiderait ? » G : « Oui » C : « Et ça t'aiderait pourquoi ? » G : « Bah pour me motiver »</p> <p>Répondre à la commande de l'enseignant C : « Donc là on te voit être dans la situation, tu fais ce qui est demandé et en plus tu as l'air de le faire pas forcément par contrainte mais parce que tu as envie de le faire, non je me trompe ? » G : « Je suis un peu obligé »</p> <p>Rapporter des points à une équipe pour gagner le défi collectif C : « Imaginons, on est à l'évaluation terminale, ou tu as ton biathlon à réaliser par équipe, imaginons que tu arrives à remporter le maximum de point que tu pouvais obtenir pour ton équipe, est-ce que le résultat te provoque un sentiment de plaisir ? » G : « Oui je suis content pour moi et pour l'équipe »</p> <p>Réussir la situation et accélérer pour éviter l'échec C : « Là on te voit accélérer, qu'est ce qui se passe chez toi à ce moment-là ? »</p>

		<p><u>Prendre soin de Gabin en fonction d'une expérience passée douloureuse</u></p> <p>C : « Pourquoi l'as-tu interdit de courir et pas les autres ? »</p> <p>M : « Parce que je l'ai déjà vu, sur un échauffement, vouloir faire des accélérations et tomber. Et, de suite, Gabin se fait très mal. Alors qu'un élève lambda se relève et c'est reparti. »</p>	<p>[Nous pouvons voir au sein de la vidéo des phases où Gabin court (environ à 10km). Ces phases montrent le fait que Gabin à envie de réussir la situation c'est pourquoi il se met à courir pour éviter que le BIP sonne avant qu'il n'ait pu passer la ligne]</p> <p>G : « Bah c'est parce que c'est bientôt fini »</p> <p>C : « Ouais, mais là on te voit quand même courir vite et sur l'expression de ton visage tu as l'air content de courir à cette allure-là à ce moment-là. Dès que tu arrives à la fin de la ligne là on dirait que tu te dis la prochaine ligne je la fais en courant »</p> <p>G : « Non c'est juste parce que j'ai regardé le chrono et il ne restait pas beaucoup de temps »</p> <p><u>Désirer avoir des objectifs progressifs pour se voir réussir et prendre confiance</u></p> <p>C : « Est-ce que ça serait plus motivant pour toi d'avoir différents objectifs, donc là par exemple aujourd'hui c'était 8 est-ce que ça aurait été plus motivant de se donner un objectif de 6 et quand tu as réussi de l'augmenter ? »</p> <p>G : « Oui ça serait plus motivant »</p> <p><u>Encourager les autres élèves pour être gentil avec eux</u></p> <p>C : « Et là tu vois on t'entend dire bonne chance les gars, tu regardes les autres et tu les encourages, quelle intention tu as quand tu fais ça ? »</p> <p>G : « J'ai envie d'être gentil »</p> <p><u>Focaliser sur la situation le plus souvent ou penser à autre chose</u></p> <p>C : « Et si on reprend les moments où tu es tout seul, par exemple sur les marches ou là où tu regardes par terre, sur quoi tu te focalises, tu penses à quoi ? »</p> <p>G : « A rien je regardais les autres »</p> <p>C : « Et tu penses toujours à la situation même si tu ne la pratiques pas ou tu penses à totalement autre chose ? »</p> <p>G : « Ouai ça m'arrive je pense à autre chose »</p>
--	--	--	---

Actualité potentielle (A) :
« les attentes en fonction de
ses préoccupations »
(= ses attentes)

Que Gabin soit orienté vers le but de la situation, qu'il soit balisé

C : « Donc tu préoccupes de quoi précisément ? »
M : « Là je me préoccupe vraiment de savoir s'il a compris ou non les consignes » [Dans la leçon, nous voyons, rapidement et de manière répétée, M. Riou venir clarifier et s'assurer que les consignes ont bien été comprises par Gabin]

Que Gabin ait une allure de course plus lente mais régulière

C : « Tu as donc souvent cette intention de le préserver, elle te préoccupe majoritairement ? »
M : « Oui, depuis 3, 4 cours je lui rappelle ce qui est important : avoir une allure régulière mais peu élevée : donc marche rapide ou trotter lentement mais surtout pas accélérer de manière brusque car structurellement il a trop de poids à porter. Donc je le balise car je le connais ». [Quand M. Riou discute de cela en indiquant que Gabin doit plutôt courir à 7km/h, Gabin semble d'accord et acquiescer]

Que Gabin aille au bout de lui-même dans la situation

C : « Qu'est ce qui te préoccupe lorsque tu lui donnes des objectifs individualisés là ? »
M : « Deux choses : la première, qu'il ait une activité qui lui permette d'aller au bout de lui-même... »

Que Gabin soit avec son groupe pour faire le travail collectif demandé :

C : « Tu t'attendais à quoi alors ? »
M : « A ce qu'il soit avec son groupe, en hauteur dans les tribunes, pour faciliter le comptage des plots. Ce travail de juge est collectif. ». [Nous observons que Gabin vient solliciter M. Riou pour une explicitation d'une consigne : « Monsieur, comment on fait pour compter les allers-retours pour le rôle de juge ? » L'enseignant lui répond : « tu observes seulement celui que tu juges et fait un bâton à chaque fois ». Gabin part faire sa mission. L'enseignant dit : « Les gars, Gabin, doit être avec vous en groupe pour observer, merci ! ».]

Investissement dans la situation pour réussir la commande et rapporter des points

C : « Donc tu te dis je vais gagner un point si je réussis l'objectif de courir un peu. [Au sein de ce passage nous pouvons voir Gabin investir dans la situation. Pour pouvoir répondre à la demande de M Riou il s'engage dans une marche à allure soutenue (8km sa VMA) pour pouvoir atteindre son plot cible et revenir à la ligne de départ en même temps que le bip. Le bip sonne selon un temps régulier, si Gabin réussit la commande il rapporte des points à son équipe]
G : « Non ce n'est pas ça, c'est qu'un moment je me dis que si on n'est pas au plot avant que ça bip bah on a perdu »
C : « Donc tu as quand même cette idée de réussir dans la situation. »
G : [Acquiescement]

Motivé par sa réussite personnelle mais aussi par la réussite collective

C : « Et donc ce que tu cherches à faire c'est pour ta réussite personnelle ? »
G : « Parfois c'est en équipe donc c'est aussi pour l'équipe »

Motivé par sa réussite et le fait de remporter des points à son équipe

C : « Donc là on te voit y retourner malgré que ce soit fini et que tu sois soulagé, qu'est-ce qu'y se passe chez toi, sur quoi tu te focalises pour y retourner ? »
G : « Sinon j'ai moins de points donc j'y retourne »
C : « Donc ça veut dire que tu es toujours dans la situation tu ne l'as pas lâchée ? Donc tu as vraiment cette idée de réussir la situation aux yeux de Monsieur Riou mais aussi pour toi ? »
G : « Ouai »

Veut faire pareil que les autres et avec eux

C : « Donc la d'accord par exemple ici c'était des adaptations ou les performances attendues étaient un peu inférieures à celles de tes camarades, est-ce que tu préférerais avoir des situations totalement différentes des autres ou alors rester comme on est avec des situations identiques aux autres mais avec une demande inférieure ? »
G : « Je préfère faire pareil que les autres »
C : « Donc tu préfères faire pareil que les autres et en même temps qu'eux. »
G : « Oui »
C : « Est-ce que dans le fonctionnement, tu préfères quand tu as des défis par groupe ou tu préfères être seule ? »
G : « Je préfère être en groupe quand je suis en classe »

	<p>Référentiel (S) : « vécu type, action type, événements type » (= ce qui a marqué son vécu et sur lequel il se fonde pour ses expériences futures)</p>	<p><u>Il faut prévoir et anticiper une adaptation spécifique pour Gabin, en amont de la leçon</u> C : « Donc quand tu construis ta situation, ce paramètre tu l'as en tête ? Tu la trouves adaptée alors ? » M : « Pour le coup, oui elle est adaptée car il fait la même chose au milieu des autres, chacun à son projet. Il a son allure personnelle avec une marge de progression : il est parti à 6 le cours dernier, aujourd'hui à 7 et il a l'ambition d'aller à 8kmh »</p> <p><u>Venir réguler et réexpliquer les consignes rapidement à Gabin, dès qu'il perçoit qu'il est exclu</u> C : « Tu l'as perçue cette exclusion de Gabin. C'est ce signal [qu'il soit seul] qui t'a conduit à aller le voir lui ? » M : « Oui exactement. C'est presque un rituel de chaque début de situation. C'est une intervention anticipée ». [Dans la leçon, dans le champ de vision périphérique de l'enseignant, on voit Gabin qui chante une chanson et marche éperdument, seul sans son groupe, quasiment en errant. Suite à ce temps, Gabin vient solliciter M. Riou pour une explicitation d'une consigne : « Monsieur, comment on fait pour compter les allers-retours pour le rôle de juge ? » L'enseignant lui répond : « tu observes seulement celui que tu juges et fait un bâton à chaque fois »] C : « Cela ne te surprend donc pas ? » M : « Absolument pas, c'est prévu ».</p> <p><u>Gabin a une implication instable et doit être inclus</u> C : « Si tu devais qualifier l'implication de Gabin, tu la définirais comment ? » M : « Pour moi, elle est... [moment de blanc] sinusoidale. A des moments, sur les creux, il est en recherche d'être rassuré et valorisé par moi et à d'autres moments, sur les bosses, il pratique et apprend</p>	<p><u>Gabin n'aime pas la situation car elle lui fait mal aux jambes</u> C : « Pourquoi tu l'aimes moyennement [la situation de demi-fond] ? » G : « Parce que parfois il faut courir et j'ai des problèmes aux jambes et c'est pour ça que je n'aime pas »</p> <p><u>Gabin s'adapte à la situation en fonction de la commande de l'enseignant</u> C : « Et selon toi au début pourquoi tu ne commences pas directement par trotter ? » G : « Bah parce que ça dépend des plots certains sont proches et d'autres sont éloignés, donc certains je marche et d'autres je trotte » C : « Est-ce que qu'il y a d'autres choses que le chrono qui te font courir plus vite ? » G : « Non il y a que le chrono »</p> <p><u>Gabin n'a pas une grande estime de lui-même et pense ne jamais réussir ses objectifs</u> C : « Donc il y a que le chrono qui t'a donné envie d'agir ainsi, il n'y a pas de volonté à se donner un petit objectif ? » G : « Bah j'ai déjà essayé mais je ça ne fonctionne pas. » C : « Pourquoi tu penses que ça ne fonctionne pas ? » G : « Bah parce que parfois quand on a des objectifs bah on ne les réussit pas » C : « Et pourquoi tu ne les réussis pas ces objectifs ? » G : « Je ne sais pas » C : « Tu penses déjà vraiment ne jamais les réussir ou c'est toi qui te juges ? » G : « Je pense que je les réussis pas » C : « A ton avis ces objectifs là ils sont trop éloignés de tes capacités ou c'est parce que toi tu n'as pas envie d'être dans le cours ? »</p> <p><u>Gabin n'aimerait pas être jugé par les autres élèves</u> C : « D'accord et est-ce que tu penses que les autres te jugent, se moquent ? » G : « Je ne sais pas non je ne pense pas » C : « Et si tu entendais des moqueries en EPS, qu'est-ce que ça te procurerait ? » G : « Bah je les taperais » C : « Tu serais plutôt dans une réaction tu ne te laisserais pas faire ? » G : « Oui »</p> <p><u>L'acceptation par l'ensemble des élèves reste difficile</u> C : « Et toi tu penses que tu t'es accepté comme tu es et les autres est-ce que tu</p>
--	--	--	---

en autonomie. C'est toujours instable. Alors, il faut de l'attention, mais pas trop, car il veut être inclus ».

Il faut, quoiqu'il en soit, préserver Gabin. Gabin est plus fragile qu'un autre élève

C : « Pourquoi l'as-tu interdit de courir et pas les autres [dans un moment précis de la situation] ? »

M : « Parce que je l'ai déjà vu, sur un échauffement, vouloir faire des accélérations et tomber. Et, de suite, Gabin se fait très mal. Alors qu'un élève lambda se relève et c'est reparti. »

C : « Qu'est ce qui te fait te dire « je dois le préserver » ? »

M : « Sur les premiers cours, il a eu du mal à gérer son allure. Sur un test de VMA, classique...au début sur le test à incrémentation positive au palier 6kmh il faisait l'aller correctement mais le retour en sprint total. Avec des risques de tomber. Il s'est arrêté juste après avec des douleurs aux genoux et quasiment les larmes aux yeux ». [De nouveau, nous observons que Gabin, au début maintient une allure régulière comme la situation l'encourage. Mais, petit à petit, il effectue ses retours en sprint quasi-maximal. Nous inférons que c'est pour finir ensemble avec les autres, car chacun avait son plot personnel mais le départ/arrivée était commun.]

Gabin veut toujours aller au bout de lui-même

C : « Qu'est ce qui te préoccupe lorsque tu lui donnes des objectifs individualisés là ? »

M : « Deux choses : la première, qu'il ait une activité qui lui permette d'aller au bout et la deuxième, c'est le préserver lui. » [Dans cette situation Gabin doit faire des allers-retours entre des plots et la ligne de départ. Comme les autres élèves Gabin doit alterner entre un aller-retour à VMA et un aller-retour de récupération à demi VMA.].

Gabin est un élève se « mettant à l'écart » et qui

penses qu'ils t'ont accepté ? »

G : « Ca je ne sais pas »

C : « Qu'est ce qui te fait dire je ne sais pas ? Est-ce que tu penses que par une partie de la classe tu es accepté et par une autre tu n'es pas accepté ? »

G : « Oui peut-être »

Gabin aimerait être avec ses amis, cela le motiverait

C : « Et admettons que tes amis de la cour de récréation soient dans ta classe, est-ce que ça te motiverait ? »

G : « Oui mais c'est impossible car ils sont dans une classe supérieure à la mienne »

C : « Bah admettons que l'on intègre à ta classe tes deux amis est-ce que tu penses que ça t'aiderait ? »

G : « Oui »

C : « Et ça t'aiderait pourquoi ? »

G : « Bah pour me motiver »

Gabin aime rapporter des points à une équipe pour gagner le défi collectif

C : « Imaginons, on est à l'évaluation terminale, ou tu as ton biathlon à réaliser par équipe, imaginons que tu arrives à remporter le maximum de point que tu pouvais obtenir pour ton équipe, est-ce que le résultat te provoque un sentiment de plaisir ? »

G : « Oui je suis content pour moi et pour l'équipe »

Gabin aime être en groupe, cela lui permet d'être plus efficace dans les tâches demandées

C : « Pourquoi tu préfères être en groupe ? »

G : « Car on est à plusieurs pour un même exercice ça va plus rapidement mais ça dépend avec qui on est. »

		<p>n'est pas « moteur » M : « C'est compliqué. Car Gabin n'est pas un élève moteur. Je sens-là que les 2 autres garçons sont ailleurs car Gabin se met naturellement de côté. » [Dans la situation, Gabin se trouve seul, dans les gradins, en bas. Ses camarades de son groupe, 2 garçons, sont positionnés 6-7 rangées de tribunes plus haut. De manière inattendue, Gabin évoque à M.Riou (nous n'avons pu comprendre précisément ses dires) qu'il a peur de la hauteur, il a le vertige. M. Riou ne le savait].</p>	
<p>Représentamen (R) : « ce que prend en compte l'acteur dans la situation pour agir » (= je me rappelle de ceci, je perçois ceci, je ressens ceci = perceptions de l'acteur qui influence sa pratique))</p>		<p>Sensation de frustration à l'égard de la pluralité et de l'instabilité des éléments à prendre en compte pour adapter la situation à Gabin C : « Cette situation inattendue, tu la vis comment dans tes émotions ? » M : « Je me rends compte qu'il a de multiples sources d'inconfort. Ça me frustre. [on observe que M. Riou fait un geste de dépit en passant sa main dans sa nuque]. Il y a beaucoup de choses à travailler en même temps. Je suis habitué à cet inattendu car cela fait 2 ans que je le vois évoluer ».</p> <p>Satisfaction de voir Gabin pratiquer et courir normalement C : « Quand tu vois Gabin dans son groupe pratiquer dans la situation de demi-fond, qu'est-ce que cela te procure ? » M : « Je suis très satisfait déjà car il pratique avec son allure personnelle et en plus il est avec son groupe ». [Gabin effectue ses répétitions au nombre de 8 et dans le même temps assume son rôle de juge/observateur avec fiabilité]</p>	<p>Sentiment d'insatisfaction quand les autres élèves ne l'intègrent pas au groupe C : « Et une fois que la situation s'est lancée, vous étiez censé être en groupe de trois pour observer et on s'est aperçu que tu étais plutôt tout seul et que les garçons étaient restés ensemble ou qu'ils étaient ailleurs, qu'est-ce que toi tu te dis dans ta tête à ce moment ? » G : « Ils ne font pas d'efforts pour m'intégrer à leur groupe » [A la vidéo, nous constatons que Gabin est seul dans les tribunes et que ses partenaires sont en haut de celles-ci]</p> <p>Sensation de plaisir lorsqu'il réussit et se voit progresser C : « C'est-à-dire est-ce que tu te trouves plutôt efficace, performant ou est-ce que tu te trouves toujours nul ? » G : « Tout le temps nul » C : « Tout le temps nul ? » G : « Ça dépend quoi » C : « Ah donc ce n'est pas tout le temps ? Par exemple dans le cadre du badminton ce jour-là tu ne t'es pas senti nul, pareil pour la course d'orientation ? » G : « Ouai »</p> <p>Sensation d'être jugé comme les autres élèves par M Riou C : « Ok, est-ce que toi quand tu es en EPS tu ressens une différence de jugement de Monsieur Riou vis-à-vis de toi par rapport aux autres élèves ? » G : « Non » C : « Donc il te traite exactement comme les autres élèves ? » G : « Oui oui » C : « Est-ce que ça, ça te fait plaisir ou tu aimerais bien qu'il te fasse des adaptations ? »</p>

			<p>G : « Ah si il me fait des adaptations » C : « Donc la d'accord par exemple ici c'était des adaptations ou les performances attendues étaient un peu inférieures à celles de tes camarades, est-ce que tu préférerais avoir des situations totalement différentes des autres ou alors rester comme on est avec des situations identiques aux autres mais avec une demande inférieure ? » G : « Je préfère faire pareil que les autres » C : « Donc tu préfères faire pareil que les autres et en même temps qu'eux. » G : « Oui »</p> <p>Sensation d'énervement vis à vis des élèves de son groupe qui l'ont laissé seul C : « D'accord. Tu aimerais qu'ils fassent quoi par exemple ? » G : « Bah premièrement j'aurais aimé qu'ils ne montent pas aussi haut sur les marches, car j'ai le vertige, j'aurais aimé qu'ils descendent quelques marches. » C : « Ok donc s'ils étaient descendus un peu plus bas ça tu aurais rassuré et tu aurais peut-être été avec eux ? » G : « Oui peut être »</p>
<p>L'unité élémentaire (U) : « tout ce qui peut désigner, montrer raconter, commenter » (= la remise en situation)</p>		<p>Interprète le fait que de Gabin soit proche de lui : soit pour « écouter les consignes », soit pour être rassuré C : « Si on se remet en situation, tu dirais quoi du fait qu'il soit seul, à « errer » près de toi ? » M : « Je ne le vois pas sur le moment. Mais par contre je trouve qu'il se rapproche de moi, je pense, pour écouter les consignes. Ou, alors il cherche la proximité avec moi. »</p> <p>Se rend compte que Gabin n'a pas compris la consigne et ne se trouve pas au bon endroit C : « Tu te rends compte de quoi à ce moment-là ? » M : « Qu'il n'est pas au bon endroit pour juger, il est toujours seul sans groupe, il observe un groupe de manière indéfinie alors qu'il est censé observer 1 coureur. Il n'a pas compris la consigne. » [Gabin n'est pas dans la zone des observateurs mais, il se trouve au loin sur la barrière de la piste]</p> <p>Prend connaissance, pendant la leçon, du sentiment</p>	<p>N'apprécie pas les personnes avec qui il est en groupe C : « Ce matin de mémoire tu étais avec des garçons, comment tu t'es senti quand Monsieur Riou t'a donné ton groupe ? » G : « J'étais en mode : <i>Gabin soupire</i> » C : « Tu étais déçu je n'ai pas envie de travailler avec eux ou déçu de faire demi-fond ? » G : « Bah de travailler avec eux »</p> <p>Nous parle de la course d'orientation dans laquelle son mal de jambes n'a pas semblé l'impacter C : « D'accord. Et pourquoi par exemple en course d'orientation où l'on court quand même tu n'as pas eu ce ressenti-là ? » G : « Je ne sais pas » C : « Est-ce que c'était par le fait de te donner un défi personnel par exemple d'aller chercher la balise ? » G : « Non mais si j'ai quand même mal aux jambes mais je ne sais pas pourquoi je préfère ça » C : « Et est-ce que d'être dans un groupe ça te motive à te dépasser toi-même pour le groupe ? » G : « Peut-être je ne sais pas » C : « Tu ne sais pas ? »</p>

		<p>de vertige qu'éprouve Gabin C : « On t'entend te parler dans la leçon en te faisant un propre commentaire : « <i>C'est bizarre, Gabin est perturbé</i> ». Qu'est ce qui te fait dire ça ? » M : « Oui, quand je vais voir les gars qui sont en haut des tribunes, Gabin est toujours en bas. Gabin m'avoue qu'il a peur de la hauteur et du vide. Il a le vertige ».</p> <p>Encourage et félicite Gabin en l'invitant à persévérer davantage, comme il fait C : « On te voit encourager et aller voir Gabin, tu peux te remettre en situation ? » M : « Oui, je vais le voir et il me dit qu'il est satisfait de lui-même. Je l'invite à aller encore plus loin dans son projet. On rentre vraiment dans une démarche de travail et de progrès ! ». [M. Riou lui indique « <i>c'est bien Gabin, c'est très bien continue en essayant d'être plusieurs régulier et en n'accélération pas brusquement aux retours</i> ». Gabin réplique « <i>oui</i> ».]</p>	<p>G : « Non »</p> <p>Ne se sent pas bien en EPS C : « Comment de manière générale tu te sens en EPS à ce moment-là ? » G : « Je me sens mal »</p> <p>Ressent un soulagement lorsque la situation est terminée et fait partager son soulagement aux autres élèves C : « Là on t'entend dire : « eh les gars venez c'est trop bien ». Tu dis ça en dehors de la situation. Donc c'est que tu es content que ce soit terminé ? » G : « Je suis content parce que c'est enfin fini, et que mon mal de jambe va passer »</p> <p>N'est pas satisfait de son résultat C : « Est-ce que tu es content d'avoir réussi à finir ? Tu sais Monsieur Riou il a mis un système de contrat en place, est-ce que tu es content d'avoir réussi ton contrat à la fin ? » G : « De tout façon je n'avais pas réussi, il me restait deux tours quand il a dit qu'on devait arrêter » C : « Oui tu as l'idée d'aller vite avant que le chrono ne se termine, tu as cette volonté-là ? » G : « Oui »</p> <p>N'est pas impacté par le fait d'être encouragé ou non par ses pairs mais encourage ses partenaires de façon naturelle C : « Est-ce que tu aimerais entendre des encouragements de tes camarades ? » G : « Non en vrai je m'en fiche » C : « Pourquoi alors toi tu les donnerais ces encouragements ? » G : « Je ne sais pas naturellement »</p> <p>Ressent un soulagement lorsque la situation est terminée et fait partager son soulagement aux autres élèves C : « Là on t'entend dire : eh les gars venez c'est trop bien. Tu dis ça en dehors de la situation. Donc c'est que tu es content que ce soit terminé ? » G : « Je suis content parce que c'est enfin fini »</p> <p>Ressent du plaisir à observer et conseiller ses partenaires C : « Donc pour rebondir, justement quand tu étais dans les marches, tu avais un</p>
--	--	---	--

			<p>rôle de juge à réaliser que Monsieur Riou t'avait demandé. Au début de la leçon je ne sais pas si tu te souviens mais tu as proposé à des garçons d'être juge et tu as donné le top départ, je ne sais pas si tu te souviens de ça à l'échauffement. Est-ce que ce rôle de noter des choses sur des feuilles, de faire l'arbitre, d'être dans le rôle de médiateur ça te plaît ? » [Tout au long de la leçon nous constatons que Gabin encourage ses partenaires et s'investit dans les rôles sociaux]</p> <p>G : « Oui ça me plaît »</p> <p>C : « Pourquoi tu prends plaisir dans ce rôle ? Tu sens que ça te donne de l'importance ? »</p> <p>G : « Je ne sais pas, oui peut être un peu »</p>
	<p><u>L'interprétant (I)</u> : « la construction, la validation ou invalidation de connaissances » (= tout ce qui participe à construire ses connaissances « types »)</p>	<p><i>ND (non documenté)</i></p>	

Episodes	Composantes du « signe hexadique »	Verbatim de M Riou	Verbatim de Gabin
<p>Episode n°3 : La situation de lancer de javelot</p>	<p><u>Engagement (E)</u> : « ce que l'acteur cherche à faire, ce par quoi il est orienté au moment présent » (= les préoccupations de l'acteur)</p>	<p>Responsabiliser les élèves pour soutenir et aider Gabin à la manière dont M. Riou le fait n'est pas envisageable : C : « Penses-tu que cette tâche peut être déléguée à d'autres élèves auquel il a confiance ? » « Comment le vivrais-tu ? » M : « Je ne l'ai jamais vraiment pensé. Je veux que chacun pratique d'abord d'un point de vue moteur. Cela ne me semble pas être de la responsabilité d'un élève de faire ça ». [Dans cette situation on peut voir que Gabin souhaite progresser, on le voit d'ailleurs discuter avec M Riou et écouter ses conseils. M Riou : « <i>tu dois bien écarter tes pieds pour être stable et venir tendre ton bras derrière</i> ». Gabin : « <i>d'accord je vais essayer</i> ». Les autres élèves sont à côté de Gabin et écoutent]</p> <p>Inclure Gabin comme et avec les autres C : « Donc, ce qui te préoccupe vraiment pour Gabin, c'est qu'il soit comme les autres, à part entière et non entièrement à part » M : « Je pense que oui l'expression résume bien mes choix » C : « Donc, ce qui te préoccupe vraiment pour baliser l'activité de Gabin, c'est quoi si on tente de bien saisir ce que tu penses et ressens ? » M : « Ma priorité, c'est réellement qu'il ne soit pas exclu du groupe-classe, qu'il soit avec les autres et comme eux. Qu'il arrive à rentrer en relation avec les autres, chose qu'il fait mieux cette année. » [A ce moment, M.Riou pointe du doigt l'écran pour montrer un exemple où Gabin entre en relation avec les autres].</p>	<p>Apprécier être conseillé par l'enseignant C : « Et là on voit Monsieur Riou qui est entrain de te donner des conseils pour le lancer de javelot, comment tu ressens ses conseils là, comment tu te sens ? » G : « Je me sens bien »</p>

	<p><u>Actualité potentielle (A)</u> : « les attentes en fonction de ses préoccupations » (= ses attentes)</p>	<p>Que Gabin montre sa compétence et soit valorisé devant le groupe dans une tâche qu'il apprécie C : « Qu'est-ce que tu ressens quand Gabin vient démontrer ton contenu ? » M : « On est exactement sur la bosse de son implication ! Là, je sais qu'en javelot, il préfère et il accepte mieux le regard des autres. Je fais donc exprès de bien poser la question car je sais qu'il va vouloir démontrer. Je suis content. » [M.Riou, livre un contenu au groupe de Gabin, qui écoute de manière collective : « là, vous allez enchaîner un pas croisé, puis un pas croisé sauté pour faire votre élan ! Ok ? Qui veut démontrer ? ». Gabin se propose de démontrer le contenu expliqué par M.Riou. Il effectue la démonstration devant son groupe et un autre groupe. Il y a environ 8 élèves qui l'observent.] C : « Donc encore une fois, tu as perçu ce signe, cette habitude chez lui que tu viens exploiter ? » M : « En effet, je veux le valoriser ! Plus que l'an dernier. » [Après cette démonstration, au loin, nous croyons observer un sourire de Gabin à l'issue. Il semble content de lui, sans le montrer verbalement ni gestuellement].</p> <p>Que Gabin interagisse avec les autres élèves [de son groupe particulièrement] C : « Donc, ce qui te préoccupe vraiment pour baliser l'activité de Gabin, c'est quoi si on tente de bien saisir ce que tu penses et ressens ? » M : « Ma priorité, c'est réellement qu'il ne soit pas exclu du groupe classe, qu'il soit avec les autres et comme eux. Qu'il arrive à rentrer en relation avec les autres, chose qu'il fait mieux cette année. » [A ce moment, M.Riou pointe du doigt l'écran pour montrer un exemple où Gabin entre en relation avec les autres].</p>	<p>Souhaite aller le plus loin possible C : « Quand il te donne des conseils tu essaies de les appliquer ou tu te dis je n'ai pas trop envie de les appliquer ça m'embête un peu ? » G : « Non ça ne me dérange pas » C : « Et quand tu les appliques ton but c'est quoi à ce moment-là ? » G : « D'aller le plus loin possible » C : « Donc tu es toujours dans la situation, j'ai l'impression que tu agis toujours par rapport à quelque chose de l'extérieur tout à l'heure c'était le chrono et là c'est pour aller le plus loin possible, tu ne te dis jamais que c'est pour toi que c'est pour être satisfait ? » G : « Bah si parfois »</p>
	<p><u>Référentiel (S)</u> : « vécu type, action type, événements type » (= ce qui a marqué son vécu et sur lequel il se</p>	<p>Gabin est volontaire et aime pratiquer le lancer de javelot « Je sais qu'en javelot, il préfère et il accepte mieux le regard des autres. Je fais donc exprès de bien poser la question car je sais qu'il va vouloir démontrer. Je suis content. »</p>	<p>Gabin aime être en lancer de javelot sans savoir réellement pourquoi C : « Donc là on te voyait en javelot discuter avec des camarades, est-ce que tu te sens mieux dans l'activité de javelot que dans l'activité de demi-fond ? » G : « Oui j'aime bien le lancer de javelot »</p>

	<p>fonde pour ses expériences futures)</p>	<p>[M.Riou, livre un contenu au groupe de Gabin, qui écoute de manière collective : « là, vous allez enchaîner un pas croisé, puis un pas croisé sauté pour faire votre élan ! Ok ? Qui veut démontrer ? ». Gabin se propose de démontrer le contenu expliqué par M.Riou. Il effectue la démonstration devant son groupe et un autre groupe. Il y a environ 8 élèves qui l'observent.]</p> <p>Gabin apprécie lorsqu'il est valorisé C : « Donc encore une fois, tu as perçu ce signe [le fait que Gabin soit volontaire pour démontrer un contenu en lancer de javelot], cette habitude chez lui que tu viens exploiter ? » M : « En effet, je veux le valoriser ! Plus que l'an dernier. » [Après cette démonstration, au loin, nous croyons observer un sourire de Gabin à l'issue. Il semble content de lui, sans le montrer verbalement ni gestuellement].</p> <p>Gabin ne se « braque plus », il est moins réfractaire M : « Une implication émotionnelle très forte. Cette année, il ne se braque pas, il ne mentionne quasi aucune douleur. Il effectue ses échauffements de manière appliquée. Je dirais qu'il est moins réfractaire mais c'est toujours instable »</p> <p>Gabin a toujours une implication instable « sinusoid[ale] » C : « Du coup si on essaie de se remémorer tes souvenirs de l'année dernière, hormis sa dépense énergétique, qu'est ce qui te fait dire que son activité est plus importante cette année ? » M : « L'an dernier, il mentionnait des douleurs avant même d'avoir commencé. [...]. Je dirais qu'il est moins réfractaire mais c'est toujours instable. [M.Riou trace avec ses doigts la sinusoïde de son implication qu'il a mentionnée tout-à-l'heure] »</p> <p>L'aspect relationnel construit avec Gabin l'aide beaucoup pour le réguler, communiquer, entrer en relation et avec lui</p>	<p>C : « Tu préfères être en lancer de javelot que de faire de la course ? » G : « Oui » C : « Qu'est-ce que tu ressens pour préférer cette activité ? » G : « Bah je ne sais pas tellement j'aime juste mieux ça que la course »</p> <p>Gabin aime s'investir dans des rôles sociaux C : « Donc là on te voit aller vers les deux garçons qui ont la fiche et tu jettes un coup d'œil, à ce moment-là c'est encore le rôle de juge qui te donne envie ? » G : « Oui ça me donne envie » C : « Donc est-ce que ça rejoint ce qu'on a dit tout à l'heure c'est que tu as envie d'être gentil, est-ce que tu es souvent attentif à ce que font les autres ? » G : « Oui je suis attentif à ce que font les autres » C : « Et est-ce que tu peux me dire pourquoi tu regardes les autres ? » G : « Ça dépend, je ne sais pas trop comment le dire je prends du plaisir à aider les autres » C : « Est-ce que tu aurais pris autant de plaisir à juger la course ? Est-ce que c'est le fait d'être juge qui te plaît ou c'est l'activité lancé de javelot ? » G : « C'est l'activité »</p>
--	---	--	--

		<p>C : « Et toi, avec ces signes, ces souvenirs et ces émotions que tu captes plus vite, cela t'aide ? »</p> <p>M : « Moi, oui, cela me permet de plus le suivre, et je sais comment et pourquoi il agit ainsi, du moins je pense. C'est mon impression pour Gabin, mais c'est totalement dépendant de chacun. Il y a un vrai aspect relationnel. Ce qui est compliqué c'est le fait qu'il faut le réguler sans trop le faire »</p> <p>Gabin ne doit jamais exclu, il doit interagir avec les autres</p> <p>C : « Donc, ce qui te préoccupe vraiment pour baliser l'activité de Gabin, c'est quoi si on tente de bien saisir ce que tu penses et ressens ? »</p> <p>M : « Ma priorité, c'est réellement qu'il ne soit pas exclu du groupe classe, qu'il soit avec les autres et comme eux. Qu'il arrive à rentrer en relation avec les autres, chose qu'il fait mieux cette année. » [A ce moment, M.Riou pointe du doigt l'écran pour montrer un exemple où Gabin entre en relation avec les autres].</p>	
	<p><u>Représentamen (R)</u> : « ce que prend en compte l'acteur dans la situation pour agir » (= je me rappelle de ceci, je perçois ceci, je ressens ceci = perceptions de l'acteur qui influence sa pratique)</p>	<p>Satisfaction de voir Gabin réussir aux yeux des autres et être content de lui</p> <p>C : « Qu'est-ce que tu ressens quand Gabin vient démontrer ton contenu ? »</p> <p>M : « On est exactement sur la bosse de son implication ! Là, je sais qu'en javelot, il préfère et il accepte mieux le regard des autres. Je fais donc exprès de bien poser la question car je sais qu'il va vouloir démontrer. Je suis content. » [En effet, Gabin réalise la démonstration devant un groupe d'environ 8 élèves. Nous croyons observer [le zoom de la caméra ne nous permet pas de l'affirmer) au loin Gabin sourire. Il semble content de lui, sans le montrer verbalement ni gestuellement]</p>	<p>Sensation de douleurs éprouvée en demi-fond</p> <p>C : « Si tu dois analyser ça maintenant qu'est-ce qu'y fait que tu aimes mieux le lancer de javelot que la course ? »</p> <p>G : « Bah tu n'as pas besoin de courir, je n'ai pas le ressenti de mes douleurs aux jambes et je ressens moins le regard des autres car on fait tous pareil. »</p>

<p>L'unité élémentaire (U) : « tout ce qui peut désigner, montrer raconter, commenter » (= la remise en situation)</p>	<p>Sait que valoriser verbalement Gabin est apprécié par lui C : « Donc encore une fois, tu as perçu ce signe [le fait que Gabin soit volontaire pour démontrer un contenu en lancer de javelot], cette habitude chez lui que tu viens exploiter ? » M : « En effet, je veux le valoriser ! Plus que l'an dernier. » [Après cette démonstration, au loin, nous croyons observer un sourire de Gabin à l'issue. Il semble content de lui, sans le montrer verbalement ni gestuellement].</p> <p>Évoque que la bonne relation sociale aide à échanger avec Gabin C : « Tu penses que c'est parce qu'il a confiance en toi et que tu es stabilisé pour lui comme cela fait 2ans que tu l'as ? » M : « Avec moi, oui je pense que pour son parcours, c'est positif car on a une bonne relation. Mais, je ne peux pas l'affirmer car c'est à double tranchant ».</p>	<p>Apprécie davantage la situation de lancer de javelot car il ne se sent pas « diminué » physiquement contrairement au demi-fond C : « Donc ça veut dire que de faire pareil, on est noyé dans la masse et il n'y a pas de jugement, c'est ça que tu veux dire ? » G : « Oui c'est ça » C : « Donc tu vives mieux les situations de lancer de javelot car il n'y a pas de jugement par rapport aux autres de performance parce que tout le monde lance le javelot à peu près à la même distance ? Et dans la course tu te sens moins fort que les autres et ça te fait du mal ? » G : « Oui en lancer je peux faire les mêmes performances que les autres » C : « Quand tu vas lancer, il y a des élèves sur le côté qui vont te regarder ça te fait quoi ? » G : « Ça ne me fait rien » C : « Alors que tout à l'heure à la course tu disais que tu n'aimais pas trop le regard des autres » G : « Oui c'est vrai »</p>
<p>L'interprétant (I) : « la construction, la validation ou invalidation de connaissances » (= tout ce qui participe à construire ses connaissances « types »)</p>	<p>ND (non documenté)</p>	

Episodes	Composantes du « signe hexadique »	Verbatim de M Riou	Verbatim de Gabin
<p>Episode n° 4 : Le bilan et le retour au calme de la leçon</p>	<p><u>Engagement (E)</u> : « ce que l'acteur cherche à faire, ce par quoi il est orienté au moment présent » (= les préoccupations de l'acteur)</p>	<p>Ne pas exclure Gabin et lui permettre d'interagir avec les autres C : « Donc, ce qui te préoccupe vraiment pour baliser l'activité de Gabin, c'est quoi si on tente de bien saisir ce que tu penses et ressens ? » M : « Ma priorité, c'est réellement qu'il ne soit pas exclu du groupe classe, qu'il soit avec les autres et comme eux. Qu'il arrive à rentrer en relation avec les autres, chose qu'il fait mieux cette année. » [D'ailleurs, à l'observation des images vidéo et des pistes audio, hormis lors de l'échauffement où Gabin est seul, M. Riou a pensé sa leçon et intervient toujours dans le sens à placer Gabin en interaction avec les autres (son groupe, son observé, la classe)].</p>	<p>Etre indifférent au regard des autres C : « Est-ce que tu ressens parfois une douleur par rapport aux regards des autres, est-ce que c'est quelque chose qui te gêne ? » G : « Non pas du tout, c'est vraiment des douleurs physiques »</p>
	<p><u>Actualité potentielle (A)</u> : « les attentes en fonction de ses préoccupations » (= ses attentes)</p>	<p>Que Gabin interagisse toujours plus avec les autres Qu'il arrive à rentrer en relation avec les autres, chose qu'il fait mieux cette année. » [D'ailleurs, à l'observation des images vidéo et des pistes audio, hormis lors de l'échauffement où Gabin est seul, M. Riou a pensé sa leçon et intervient toujours dans le sens à placer Gabin en interaction avec les autres (son groupe, son observé, la classe)].</p>	
	<p><u>Référentiel (S)</u> : « vécu type, action type, événements type » (= ce qui a marqué son vécu et sur lequel il se fonde pour ses expériences futures)</p>	<p>Gabin est satisfait quand il contribue à la réussite de son groupe C : « Tu dis qu'il arrive beaucoup mieux à entrer en relation avec les autres, tu as un souvenir précis par exemple ? » M : « Oui, j'ai le souvenir de la séquence précédente en course d'orientation. Dans son groupe, Gabin a poussé un hurlement de joie (qui m'a surpris) car avec son groupe ils sont arrivés premier. Et, il avait rapporté autant de points que chacun des membres de son groupe. Il était content d'avoir fait le boulot ». [Lors de l'entretien de Gabin, il mentionne également ce souvenir en course d'orientation et il indique avoir été « très content » d'avoir contribué à la réussite et à la victoire de son équipe].</p>	<p>Gabin raconte une leçon en badminton où il a pris du plaisir car il avait réussi à monter d'un terrain C : « Et est-ce que cette année en EPS pas que dans la séquence de demi-fond, il y a une leçon où tu as vraiment pris du plaisir et tu étais content de ta performance et de ce que tu avais réalisée ? » G : « En EPS ... oui » C : « A quel moment ? » G : « En badminton parce que j'avais réussi à monter dans les terrains » C : « Et pourquoi à ce moment-là tu étais content de toi ? » G : « Car j'ai réussi à monter dans les terrains, j'étais content par rapport à moi » C : « Et donc là c'était la première fois que tu étais content par rapport à toi et pas seulement pour affronter les autres et qu'ils voient que tu es monté de terrain ? »</p>

		<p><u>Gabin n'a pas encore accepté son handicap, il est compliqué à gérer pour M. Riou</u> C : « En quoi, sa situation de surpoids te fait dire qu'elle est plus complexe à aborder en EPS dans ta pratique d'enseignant ? » M : « Par exemple, un élève qui est inapte et qui a un handicap moteur. Et bien, souvent, arrivé en 4^{ème}, l'élève en question l'a accepté et les autres aussi. C'est moins difficile de lui dire attention tu ne feras pas comme les autres, c'est normal, tu comprends ». [A contrario, lors de l'entretien de Gabin, ce dernier mentionne qu'il a parfaitement « compris qu'il ne peut pas faire les mêmes types d'efforts que les autres » car c'est « par rapport aux douleurs musculaires et aussi respiratoires ». Gabin semble donc avoir accepté et compris sa situation limitante physiquement. C'est d'ailleurs ce qu'on observe à l'échauffement, où Gabin doit marcher et l'accepte, alors que les autres élèves effectuent leurs courses et gammes athlétiques].</p>	<p>G : « Oui »</p> <p><u>Gabin insiste sur son mal de jambes lors du demi-fond</u> C : « En demi-fond vous êtes souvent amenés à prendre vos sensations pour courir et vos ressentis musculaire, qu'est-ce que tu ressens quand tu prends ces sensations chez toi ? » G : « Mal de jambes »</p> <p><u>Gabin trouve les leçons ennuyantes car il est souvent seul</u> C : « Est-ce que tu serais capable de dire quelle sensation tu attribues à ce 4 ? » G : « Douleurs et ennui » C : « Qu'est-ce qui est ennuyant pour toi dans cette leçon ? » G : « Bah par exemple ce matin j'étais seul dans les gradins, je faisais le juge pendant le demi-fond »</p>
<p>Représentamen (R) : « ce que prend en compte l'acteur dans la situation pour agir » (= je me rappelle de ceci, je perçois ceci, je ressens ceci = perceptions de l'acteur qui influence sa pratique)</p>		<p><u>Sentiment que Gabin semble dévalorisé par potentiellement n'importe quelle chose, ce qui « complexifie » son handicap</u> C : « Tu ressens quoi dans sa vie [à Gabin], si tu peux préciser ? » M : « Tout est matière à le dévaloriser. Il y a un aspect physique à gérer et un aspect psychologique à appréhender. Ce qui rend son handicap assez complexe à gérer. » C : « En quoi, sa situation de surpoids te fait dire qu'elle est plus complexe à aborder en EPS dans ta pratique d'enseignant ? » M : « Par exemple, un élève qui est inapte et qui a un handicap moteur. Et bien, souvent, arrivé en 4^{ème}, l'élève en question l'a accepté et les autres aussi. C'est moins difficile de lui dire attention tu ne feras pas comme les autres, c'est normal, tu comprends ».</p> <p><u>Perçoit que Gabin a besoin de se sentir valorisé :</u> C : « C'est que tu penses que Gabin apprécie ça [être inclus</p>	<p><u>Sensation de douleurs évoquée par Gabin</u> C : « Quand Monsieur Riou vous demande de prendre ses sensations c'est par rapport à quoi, à des douleurs ? » G : « Par rapport aux douleurs musculaires et aussi respiratoires » C : « Par exemple d'un point de vue respiratoire toi tu ressens quoi ? » G : « Ca dépend, j'ai des difficultés à respirer » C : « Et est-ce que tu pourrais mettre une note de 1 à 10 sachant que 1 c'est le plus bas et que 10 tu as vraiment aimé, tu mettrais combien pour le cours de ce matin ? » G : « Je mettrais 4 » C : « Donc en gros j'ai moyennement, peu aimé c'est ça ? » G : « Ouai » C : « Et du coup pour la douleur, ce serait par rapport à quoi ? » G : « Par exemple quand j'ai couru » C : « Donc ce serait que des douleurs physiques ? » G : « Oui » C : « Est-ce que tu ressens parfois une douleur par rapport aux regards des autres, est-ce que c'est quelque chose qui te gêne ? » G : « Non pas du tout, c'est vraiment des douleurs physiques »</p>

	<p>L'unité élémentaire (U) : « tout ce qui peut désigner, montrer raconter, commenter » (= la remise en situation)</p>	<p>avec les autres] ? » M : « Selon moi, il a besoin de se sentir valorisé en apprenant les mêmes choses, j'ai repéré ça chez lui ! ».</p> <p>Estime que la situation de Gabin est plus complexe à gérer et à accepter [pour Gabin] qu'un autre type de handicap C : « En quoi, sa situation de surpoids te fait dire qu'elle est plus complexe à aborder en EPS dans ta pratique d'enseignant ? » M : « Par exemple, un élève qui est inapte et qui a un handicap moteur. Et bien, souvent, arrivé en 4^{ème}, l'élève en question l'a accepté et les autres aussi. C'est moins difficile de lui dire attention tu ne feras pas comme les autres, c'est normal, tu comprends ». [A contrario, lors de l'entretien de Gabin, ce dernier mentionne qu'il a parfaitement « compris qu'il ne peut pas faire les mêmes types d'efforts que les autres » car c'est « par rapport aux douleurs musculaires et aussi respiratoires ». Gabin semble donc avoir accepté et compris sa situation limitante physiquement. C'est d'ailleurs ce qu'on observe à l'échauffement, où Gabin doit marcher et l'accepte, alors que les autres élèves effectuent leurs courses et gammes athlétiques].</p> <p>Agit selon sa macro-perception : ne pas exclure Gabin : C : « Donc, ce qui te préoccupe vraiment pour baliser l'activité de Gabin, c'est quoi si on tente de bien saisir ce que tu penses et ressens ? » M : « Ma priorité, c'est réellement qu'il ne soit pas exclu du groupe classe, qu'il soit avec les autres et comme eux. Qu'il arrive à rentrer en relation avec les autres, chose qu'il fait mieux cette année.</p>	<p>Raconte une leçon en badminton où il a pris du plaisir car il avait réussi à monter d'un terrain C : « Et est-ce que cette année en EPS pas que dans la séquence de demi-fond, il y a une leçon où tu as vraiment pris du plaisir et tu étais content de ta performance et de ce que tu avais réalisée ? » G : « En EPS ... oui » C : « A quel moment ? » G : « En badminton parce que j'avais réussi à monter dans les terrains » C : « Et pourquoi à ce moment-là tu étais content de toi ? » G : « Car j'ai réussi à monter dans les terrains, j'étais content par rapport à moi » C : « Et donc là c'était la première fois que tu étais content par rapport à toi et pas seulement pour affronter les autres et qu'ils voient que tu es monté de terrain ? » G : « Oui »</p>
	L'interprétant (I) :	ND (non documenté)	

9.6 Annexe 6 : construction et appellation des thématiques au filtre de l'analyse croisée de l'expérience vécue de M. Riou et de celle de Gabin

Analyse de M. Riou	Titre de la thématique	Analyse de Gabin
Donner des objectifs adaptés et individualisés à Gabin	Thématique n°1 : « Réussir comme tous les élèves »	Eviter à tout prix l'échec, toujours avoir la volonté de réussir et de bien faire
Faire en sorte que Gabin se sente comme et avec les autres, qu'il interagisse avec eux	Thématique n°2 : « S'appuyer sur le collectif pour favoriser l'inclusion et l'implication »	Etre en groupe, coopérer, interagir et assumer des rôles sociaux le motivent
S'assurer que Gabin soit bien impliqué et valorisé en l'encourageant et en le balisant	Thématique n°3 : « Orienter ostensiblement et constamment son activité vers l'apprentissage »	S'impliquer en tentant, en pratiquant et en effectuant les consignes demandées par l'enseignant
Prévenir ses douleurs et préserver médicalement Gabin	Thématique n°4 : « Placer et éprouver la situation médicale vécue au cœur de son activité »	Vivre des sentiments de souffrances et de douleurs physiques
Privilégier certains APSA et formes d'activités pour l'inclure : <i>javelot, CO, activités individuelles</i>	Thématique n°5 : « Privilégier certaines APSA et formes de pratique pour être inclus et épanoui »	Plaisir à pratiquer certaines APSA plus que les autres : <i>javelot, CO, badminton, judo, boxe</i>

9.7 Annexe 7 : analyse de la deuxième partie des entretiens (dite de « deuxième niveau ») au filtre des cinq thématiques construites

Thématique	Verbatim entretien 2 ^{ème} niveau de M. Riou	Verbatim entretien 2 ^{ème} niveau de Gabin
<p>Thématique n°1 : « Réussir comme tous les élèves »</p>	<p>C : « On a bien compris deux principaux leviers que tu tentes de mettre en place pour inclure Gabin que sont les formes de groupement et des régulations et encouragements individuels. Penses-tu qu'il y aurait d'autres leviers que tu pourrais solliciter pour l'inclure davantage ? »</p> <p>M : « Avant j'étais beaucoup plus sur la volonté de lui proposer un programme individualisé, différent du groupe classe. Mais, je n'ai pas trouvé ça efficace. Cette année, je pars plutôt sur « apprendre avec et comme les autres » avec des critères de réussite légèrement différents, individualisés et abaissés ».</p> <p>C : « Tu prônes donc plus l'inclusion pure et donc le « je fais la même chose que les autres, avec une cible, un objectif atteignable » ? »</p> <p>M : « Exactement, il faut absolument une situation commune et identique pour lui montrer qu'il n'est pas à part. C'est un élève comme les autres, il faut juste adapter les contenus pour lui permettre de les atteindre »</p> <p>C : « C'est que tu penses que Gabin apprécie ça ? »</p> <p>M : « Selon moi, il a besoin de se sentir valorisé en apprenant les mêmes choses, j'ai repéré ça chez lui ! ».</p> <p>C : « Pourquoi n'as-tu pas continué cette démarche individualisée [de l'année dernière] ? »</p> <p>M : « Car, très vite, il a été amené à ne pas essayer d'y répondre car on sortait de ce qui était proposé aux autres de la classe. Il se sentait différent voire exclu ».</p>	<p>C : « Ce matin, Monsieur Riou par exemple il nous a parlé d'une leçon en course d'orientation ou tu avais été content de gagner avec ton équipe, est-ce que dans cette leçon tu t'es senti bien et est-ce que tu t'es senti important pour le reste de la classe ? »</p> <p>G : « Oui et considéré »</p> <p>C : « Est-ce que tu peux nous raconter un peu cette leçon et nous dire pourquoi tu l'as aimé ? »</p> <p>G : « On était dispersés dans la forêt là-bas, au parc X et du coup on était dans la forêt et on devait trouver des balises et à chaque balise on devait revenir sauf si on trouvait la balise mystère et du coup dans notre équipe on a trouvé toutes nos balises et la balise mystère du coup on a eu plus de points et on était tous contents. »</p> <p>C : « Et toi tu as participé à la victoire de ton équipe, ça t'a rendu heureux ? »</p> <p>G : « Oui »</p> <p>C : « Comment toi tu te juges en tant que joueur, coureur, lanceur personnellement ? »</p> <p>G : « Comment ça ? »</p> <p>C : « C'est-à-dire est-ce que tu te trouves plutôt efficace, performant ou est-ce que tu te trouves toujours nul ? »</p> <p>G : « Tout le temps nul »</p> <p>C : « Et le demi-fond c'est vraiment la douleur qui t'empêche de prendre du plaisir ? »</p> <p>G : « Oui c'est ça ! »</p> <p>C : C : « Donc si on rebondit là-dessus, les activités pour toi de course c'est plus une souffrance pour toi qu'une prise de plaisir ? »</p> <p>G : « Oui »</p>
<p>Thématique n°2 : « S'appuyer sur le collectif pour favoriser l'inclusion et l'implication »</p>	<p>C : « Tu prônes donc plus l'inclusion pure et donc le « je fais la même chose que les autres, avec une cible, un objectif atteignable » ? »</p> <p>M : « Exactement, il faut absolument une situation commune et identique pour lui montrer qu'il n'est pas à part. C'est un élève comme les autres, il faut juste adapter les contenus pour lui</p>	<p>C : « Et est-ce que d'être dans un groupe ça te motive à te dépasser toi-même pour le groupe ? »</p> <p>G : « Peut-être je ne sais pas »</p> <p>C : « Tu ne sais pas ? »</p> <p>G : « Non »</p> <p>C : « Par exemple la tout à l'heure, on racontait la séance de course</p>

	<p>permettre de les atteindre »</p> <p>C : « Si on se place du côté de Gabin maintenant, à ton avis, à quoi il s'attend d'un point de vue de l'inclusion ? Qu'aimerait-il selon toi ? »</p> <p>« <i>Nous en avons conscience la question n'est pas simple</i> »</p> <p>M : « Je pense qu'il aimerait bien être considéré comme les autres. Un élève avec qui on peut rigoler, avec qui on peut faire des choses, avec qui on peut travailler. »</p> <p>C : « Qu'entends-tu par [un aspect psychologique] « dévastateur » ? »</p> <p>M : « Je pense qu'il se dirait : « là on me sort du groupe, parce que l'on me juge pas capable de faire comme les autres » ». »</p> <p>C : « Donc tu as déjà pensé et réfléchi ta planification ? »</p> <p>M : « Oui oui, elle est anticipée. Mais toujours avec l'idée, cette année, de lui proposer la même chose que les autres ».</p>	<p>d'orientation ou tu étais content car tu avais rapporté des points à ton équipe, donc tu étais content pour toi mais aussi pour ton équipe ? »</p> <p>G : « Ouai »</p> <p>C : « Est-ce que dans le fonctionnement, tu préfères quand tu as des défis par groupe ou tu préfères être seule ? »</p> <p>G : « Je préfère être en groupe quand je suis en classe »</p> <p>C : « Pourquoi tu préfères être en groupe ? »</p> <p>G : « Car on est à plusieurs pour un même exercice ça va plus rapidement mais ça dépend avec qui on est. »</p> <p>C : « Du coup, tu aimerais que Monsieur Riou il constitue ses groupes comment ? »</p> <p>G : « Je ne sais pas »</p> <p>C : « Est-ce qu'il y a des personnes dans la classe avec qui tu préférerais être par exemple ? »</p> <p>G : « Non »</p> <p>C : « Du coup est-ce que tu préfères être dans des groupes affinitaires avec des amis ou des gens que tu aimes plus que d'autres ou des groupes de niveau c'est à dire être avec des personnes du même niveau que toi dans la discipline ? »</p> <p>G : « Avec des amis, impossible pour les groupes de niveau »</p> <p>C : « Par exemple si on fait judo on te dit on va te mettre avec des personnes de ton niveau comme tu en as déjà fait et que tu as certainement des capacités et là tu ne préfèrerais pas t'affronter à quelqu'un de ton niveau ? »</p> <p>G : « Si »</p> <p>C : « D'accord. Et tu nous as dit que tu préférerais travailler en groupe mais les activités que tu nous as cité c'est plutôt des activités individuelles tu es d'accord ? Donc pourquoi tu préfères travailler en groupe et d'un autre côté tu préfères les activités individuelles ? »</p> <p>G : « Bah parfois en fait en sport c'est compliqué avec les autres. »</p> <p>C : « Pourquoi c'est compliqué ? »</p> <p>G : « Je ne sais pas pourquoi c'est compliqué c'est comme ça »</p> <p>C : « D'accord. Si maintenant on s'éloigne un peu de l'EPS et qu'on va dans le collège et qu'on va en maths, en SVT ou en histoire, est-ce que tu aimes bien les travaux de groupe, comme en SVT les TP ? »</p> <p>G : « Oui ! »</p> <p>C : « Qu'est-ce que tu aimes bien ? »</p> <p>G : « C'est que quand on est plusieurs c'est cool ça va plus vite, on est plus efficaces ensemble, après ça dépend avec qui on est car certains parlent entre</p>
--	---	--

		<p>eux pendant que d'autres travaillent » C : « Donc ce que je comprends depuis le début c'est que toi tu aimes bien qu'on arrive vite au résultat, à la réussite ? » G : « Oui » C : « Donc toi tu aimes bien réussir mais avec les autres parce qu'à plusieurs vous avancez plus vite et dans le travail collectif c'est là aussi que tu te sens important ça te donne de la valeur ? » G : « Oui c'est ça »</p>
<p>Thématique n°3 : « Orienter ostensiblement et constamment son activité vers l'apprentissage »</p>	<p>C : « D'un point de vue pédagogique, utilises-tu des styles ou modes de communications différents avec Gabin qu'avec les autres ? » M : « Je fais plus attention à sa susceptibilité. Je vais moins aller dans l'humour et prendre plus de pincettes pour ne pas qu'il se braque et pour ne pas à avoir à le raccrocher. Mais, je ne suis pas, à l'extrême non plus ». C : « Donc, tu navigues entre bienveillance et exigence ? » M : « Absolument je navigue entre exigence et bienveillance avec Gabin. Je veux qu'il soit impliqué et apprenne comme les autres. Pour ça qu'il faut l'encourager plus que n'importe qui » C : « Si on se place du côté de Gabin maintenant, à ton avis, à quoi il s'attend d'un point de vue de l'inclusion ? Qu'aimerait-il selon toi ? » « Nous en avons conscience la question n'est pas simple » M : « Je pense qu'il aimerait bien être considéré comme les autres. Un élève avec qui on peut rigoler, avec qui on peut faire des choses, avec qui on peut travailler. » C : « Pourquoi n'as-tu pas continué cette démarche individualisée ? » M : « Car, très vite, il a été amené à ne pas essayer d'y répondre car on sortait de ce qui était proposé aux autres de la classe. Il se sentait différent voire exclu ». C : « Donc tu as déjà pensé et réfléchi ta planification ? » M : « Oui oui, elle est anticipée. Mais toujours avec l'idée, cette année, de lui proposer la même chose que les autres ».</p>	<p>C : « Ok, est-ce que toi quand tu es en EPS tu ressens une différence de jugement de Monsieur Riou vis-à-vis de toi par rapport aux autres élèves ? » G : « Non » C : « Donc il te traite exactement comme les autres élèves ? » G : « Oui oui » C : « Est-ce que ça ça te fait plaisir ou tu aimerais bien qu'il te fasse des adaptations ? » G : « Ah si il me fait des adaptations » C : « Donc la d'accord par exemple ici c'était des adaptations ou les performances attendues étaient un peu inférieures à celles de tes camarades, est-ce que tu préférerais avoir des situations totalement différentes des autres ou alors rester comme on est avec des situations identiques aux autres mais avec une demande inférieure ? » G : « Je préfère faire pareil que les autres » C : « Donc tu préfères faire pareil que les autres et en même temps qu'eux. » G : « Oui » C : « Et pourquoi tu préfères faire pareil que les autres ? » G : « Non je ne sais pas trop » C : « Et par rapport à ça, est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimerais bien que fasse Monsieur Riou pour toi pour te prendre en compte d'avantage et que tu prennes plus de plaisir ? Est-ce que dans les deux activités demi-fond et lancé il y a quelque chose que tu aimerais bien qu'il fasse et qui te ferait plaisir ? » G : « Bah demi-fond non et lancer de javelot pour moi c'est déjà bien et le demi-fond non » C : « Et quoi d'autres si on essaie de trouver un ou deux petits trucs qu'il pourrait mettre en place ? » G : « Qu'on arrête les bilans de trois quarts d'heure » C : « Pourquoi ça ne te plaît pas ces phases de bilan ? » G : « Parce que c'est la fin du cours et c'est long on ne sait pas quoi faire ! »</p>

		<p>C : « Tu aimerais pratiquer plus ? » G : « Non » C : « Et si on trouve un dernier truc, par exemple on a beaucoup parlé des groupes on a beaucoup parlé de personnaliser ta situation en mettant des objectifs plus atteignables, on a parlé aussi de certaines activités que tu préférerais. Est-ce que tu préférerais que Monsieur Riou te laisse plus tranquille ? Qu'il te donne une fiche par exemple en début de séance et qu'il te dise voilà tu peux faire ça ou tu fais comme les autres et qu'après il te laisse ou tu préfères qu'il vienne plus souvent t'encourager ? » G : « Je ne sais pas trop j'hésite parce que parfois il m'aide pour savoir ce que je dois faire mais c'est un peu énervant » C : « Qu'est ce qui te procure cet énervement ? » G : « Bah parce que quand je n'arrive pas à faire quelque chose et que les autres y arrivent. » C : « Tu préférerais qu'il te laisse tout seul dans la situation ? » G : « Non pas forcément mais qu'il m'aide » C : « Et si Monsieur Riou demandait à un camarade volontaire de venir t'aider, t'encourager et te donner des conseils, est-ce que tu penses que ça serait possible ? » G : « Je ne sais pas ça je ne peux pas dire » C : « Et à l'inverse si toi on te donnait cette mission comme tu apprécies le rôle de juge ? » G : « Ca je suis d'accord j'aimerais » C : « Et tu le ferais parce qu'on te le demande ou parce que tu aimes bien aussi ? » G : « Parce que j'aime bien aussi » C : « Donc tu prendrais du plaisir à faire progresser un camarade ? » G : « Oui »</p>
<p>Thématique n°4 : « Placer et éprouver la situation médicale vécue au cœur son activité »</p>	<p>C : « Du coup, cette dimension médicale te guide beaucoup ? Portes-tu, sur lui, un regard plutôt médical ou plutôt ce pôle vraiment inclusif dans tes interventions ? » M : « Les deux sont liés. Par exemple, sur la course d'orientation, il y a deux parties, une partie plate et une partie en coteau. Je lui ai interdit de courir sur cette partie en coteau » C : « Pourquoi l'as-tu interdit de courir et pas les autres ? » M : « Parce que je l'ai déjà vu, sur un échauffement, vouloir faire des accélérations et tomber. Et, de suite, Gabin se fait très mal. Alors qu'un élève lambda se relève et c'est reparti. »</p>	<p>C : « Déjà première question, tu y as déjà un peu répondu tout à l'heure, comment tu te sens dans la classe généralement ? » G : « Je me sens mal généralement » C : « Pourquoi tu te sens mal ? » G : « Bah ça dépend en fait, des fois c'est parce que les autres n'arrêtent pas de parler et j'ai mal aux oreilles parce que la prof crie pour qu'ils arrêtent de parler et s'ils continuent elle continue à crier. » C : « Et quand tu te sens bien ? » G : « C'est quand tout le monde se tait et encore cette année ça va » C : « Et est-ce que ça arrive que tu te sentes bien en EPS ? »</p>

	<p>C : « Tu pourrais nous en citer certaines [restrictions médicales] ? »</p> <p>M : « Il lui est déconseillé d'effectuer des activités à sauts ou à suspension et des activités où les membres supérieurs viennent supporter sa masse corporelle. Donc, cela nécessite des adaptations pour les activités d'acrosport, de multibond, de basket-ball, de lancer de javelot ou autres. »</p> <p>C : « Cela implique quels types d'adaptations didactiques dans ces activités ? Si tu pourrais nous illustrer un petit exemple ? »</p> <p>M : « Par exemple, en basket-ball, je vais lui interdire d'effectuer un tir en suspension mais uniquement un tir en appui. De la même manière, son lancer de javelot sera adapté et réduit en nombre de pas d'élan. Il ne devra pas faire des pas croisés et sautés, mais des pas chassés rasants ».</p>	<p>G : « C'est rare »</p> <p>G : « Je ne sais pas »</p> <p>C : « Est-ce que c'était par le fait de te donner un défi personnel par exemple d'aller chercher la balise ? »</p> <p>G : « Non mais si j'ai quand même mal aux jambes mais je ne sais pas pourquoi je préfère ça »</p>
<p>Thématique n°5 : « Privilégier certaines APSA et formes de pratique pour être inclus et épanoui »</p>	<p>C : « Toujours pour tenter de l'inclure plus, penses-tu qu'il y aurait une programmation d'APSA plus adaptée ? Celle du collègue est-elle bien ? »</p> <p>M : « Alors, pour moi, de façon paradoxale, je cherche le faire socialiser et travailler en groupes mais je trouve que les activités individuelles sont plus appropriées pour lui ».</p> <p>C : « Qu'est-ce qui te fais dire ou affirmer cela ? »</p> <p>M : « Car, dans la dimension collective, les résultats sont interdépendants et donc il peut être un frein pour ramener des points. Par exemple, je me rappelle du VB l'an passé où on aurait pu penser que grâce à sa taille de 1m80 il aurait pu faire gagner de nombreux points. Et en fait, pas du tout car il est souvent en retard sur le ballon. »</p> <p>C : « Et donc, qu'est-ce qui te faire dire que les activités individuelles sont plus adaptées pour lui ? »</p> <p>M : « Elles permettent de réguler un peu plus le niveau et la jauge. Mais, je les traite didactiquement, pour qu'il y ait toujours une dimension collective soit d'entraide via des rôles ou soit d'interdépendance via des scores communs. »</p>	<p>C : « Donc si on essaye la sur les doigts de ma main, une main positive et une main négative, main positive ça serait plus lancé de javelot aller complète ? Quelles autres activités ? »</p> <p>G : « Badminton, j'aimerais bien qu'il y ait de la boxe »</p> <p>C : « Ok de la boxe, est-ce que tu en aurais deux autres ou plus ? »</p> <p>G : « Oui course d'orientation et le judo »</p> <p>C : « Est-ce que toi dans la société tu pratiques du sport ? »</p> <p>G : « Ouai j'en ai fait avant, j'ai fait un an de judo et deux ans de basket »</p> <p>C : « D'accord et tu as déjà fait du basket en scolaire ? »</p> <p>G : « Oui »</p> <p>C : « Tu as eu une bonne expérience ? »</p> <p>G : « Non j'ai eu une mauvaise expérience à l'école je n'ai pas trop aimé. »</p> <p>C : « Vis-à-vis de quoi tu te souviens ? »</p> <p>G : « Non ça c'était en sixième ! »</p> <p>C : C : « Donc si on rebondit là-dessus, les activités pour toi de course c'est plus une souffrance pour toi qu'une prise de plaisir ? »</p> <p>G : « Oui »</p> <p>G : « Je ne sais pas »</p> <p>C : « Est-ce que c'était par le fait de te donner un défi personnel par exemple d'aller chercher la balise ? »</p> <p>G : « Non mais si j'ai quand même mal aux jambes mais je ne sais pas pourquoi je préfère ça »</p>

Quatrième de couverture

Résumé

L'étude présentée dans ce mémoire a été conduite dans un collège avec une classe de 4^{ème}. Elle visait à analyser l'expérience vécue d'un élève en situation de surpoids et celle de son enseignant au cours de plusieurs leçons d'EPS. L'objectif était de croiser l'expérience des deux participants pour pointer – ou non – les éventuelles congruences (accords ou conformités), distances (éloignements, écarts, rapprochements) ou convergences (converger vers les mêmes points) à propos de l'inclusion de l'élève en situation de surpoids. Pour ce faire, cette étude s'est inscrite dans les présupposés théoriques et méthodologiques du programme scientifique du « cours d'action » (Theureau, 2006) compris dans un domaine plus vaste de pensée dit « action située » (Saury, Ria, Sève et Gal-Petitfaux, 2006). Les données recueillies étaient issues d'enregistrements audio et vidéo *in situ* et d'entretiens d'auto-confrontation et de « deuxième niveau » individuels. L'analyse s'est centrée sur la dynamique du cours d'expérience de l'enseignant et de l'élève durant deux leçons de combiné athlétique (demi-fond et lancer de javelot). Cette analyse nous a permis de faire émerger des congruences et des convergences entre les deux participants à propos de l'inclusion de l'élève en situation de surpoids et d'en extraire des apports scientifiques et professionnels.

Mots clés : Education Physique et Sportive ; Inclusion ; Situation de surpoids ; Cours d'expérience ; Action située

Summary

This dissertation introduces a study which was led in a secondary school with a class of 4th graders. It aimed to analyze the lived experience of an overweight pupil and his teacher during several PE lessons. The aim was to cross the experience of the two participants to point out - or not - the possible congruences (agreements or conformities), distances (distances, gaps, rapprochements) or convergences (converging towards the same points) concerning the inclusion of overweight pupil. To do this, we followed the theoretical and methodological assumptions of the scientific program of the « course of action » (Theureau, 2006) included in a broader field of thought called « situated action or cognition » (Saury, Ria, Sève and Gal-Petitfaux, 2006). The data collected were derived from *in situ* audio and video recordings, and individual self-confrontation interviews. The analysis focused on the dynamic of the teacher's and student's course of experience during two combined athletics lessons (middle distance and javelin throw). This analysis allowed us to bring out congruences and convergences between the two participants regarding the inclusion of overweight pupil and to extract scientific and professional contributions.

Keywords : Physical Education ; Inclusion ; Overweight ; Course of experience ; Situated action