



Le vécu d'un élève en situation de handicap moteur en EPS

Margot Migné, Mathieu Bourdeau

► To cite this version:

Margot Migné, Mathieu Bourdeau. Le vécu d'un élève en situation de handicap moteur en EPS. Education. 2022. dumas-04013191

HAL Id: dumas-04013191

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04013191>

Submitted on 3 Mar 2023

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.

**« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mention second degré
Mémoire de recherche**

Parcours: EPS

**Le vécu d'un élève en situation de handicap
moteur en EPS**

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

Soutenu par :

Migné Margot

Bourdeau Mathieu

Le 5 Juillet 2022

En présence de la commission de soutenance composée de :

Saury Jacques, directeur de mémoire

Bergheau Julie, présidente du jury

1. Introduction	3
1.1 Question de départ et motifs	4
1.2 Revue de littérature	4
1.2.1 Handicap et inclusion en EPS, quelles définitions ?	4
1.2.2 L'inclusion en EPS au travers d'adaptation didactiques et pédagogiques	7
1.2.3 L'inclusion d'élèves en situation de handicap au travers des perceptions des enseignants	10
1.3 Objet de la recherche	13
1.4 Cadre théorique	13
2. Méthode	16
2.1 Participants et situations	16
2.2 Dispositif de recueil des matériaux de recherche	17
2.2.1 Recueil de données en situation	17
2.2.2 Recueil de données des verbalisations introspectives de l'élève lors d'entretiens	17
2.3 Préparation des entretiens d'auto-confrontation	17
2.3 Procédures d'analyse	18
2.3.1 Transcriptions	18
2.3.2 Confection des tableaux pour l'analyse des cours d'expérience	18
2.3.3 Documentation des composantes des différents moments d'expérience	19
2.3.4 Identification des micro histoires dans l'expérience de l'élève	20
3. Résultats	20
3.1 Répondre aux attentes de l'enseignant: conformité scolaire	20
3.2 Réussir, progresser, apprendre, s'améliorer	21
3.3 Éviter l'ennui	22
3.4 Ne pas se trouver en échec sous le regard des autres	23
3.5 Être comme les autres	23
3.6 Gérer son handicap	24
4. Discussion	25
4.1 Discussion scientifique	25
4.1.1 Similarité des préoccupations et modes d'engagements typiques	25
4.1.2 Originalité des préoccupations et mode d'engagement typiques	26
4.1.3 Spécificité des préoccupations et mode d'engagement typique liés au handicap	27
4.2 Discussion professionnelle	28
4.2.1 Des élèves avant tout	28
4.2.2 Prendre en compte la personnalité de l'élève dans la procédure d'inclusion	28
4.3 Limites de l'étude	29
5. Conclusion	30

6. Références bibliographiques	31
7. Annexes	34
Quatrième de couverture	69

1. Introduction

La question de l'inclusion est très présente dans les politiques éducatives actuelles ainsi que dans les textes d'EPS en vigueur. Pour le collège, l'EPS « *assure l'inclusion, dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap.* » (BOEN 2015 cycle 4). Concernant le lycée dans les programmes de 2019, il est précisé que celui-ci en s'appuyant sur le principe fondamental d'une école inclusive, « *doit accueillir tous les élèves quel que soit leurs degrés d'aptitudes partielles ou de handicap* » et qu'il « *est de la responsabilité et de la compétence des enseignants de concevoir et de mettre en œuvre des traitements didactiques spécifiques, adaptés aux enjeux de formation retenus pour les différents élèves de l'établissement.* ». Suite à cette politique inclusive, les élèves en situation de handicap scolarisés en milieu dit « ordinaire » sont de plus en plus nombreux. En effet depuis 2017, il y a eu une augmentation de 19% d'élèves scolarisés en milieu dit « ordinaire » (éducation.gouv.fr : <https://www.monparcours handicap.gouv.fr/actualite/rentree-2021-400-000-enfants-en-situation-de-handicap-scolarises-en-milieu-ordinaire>) . Plus précisément, les élèves en situation de handicap scolarisés en milieu « ordinaire » représentent 17% des élèves (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, élèves en situation de handicap, document de synthèse 2020).

Cette volonté d'inclusion aboutit en 2018 à une expérimentation de mise en place des Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés (PIAL) pour accroître l'inclusion des élèves.. Les PIAL sont des regroupements d'écoles et/ou d'établissements, à l'échelle d'une circonscription, d'un Établissement Public Local d'Enseignement (EPL) ou d'un territoire déterminé. Ces pôles permettent une nouvelle forme d'organisation du travail des Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap (AESH) qui permet de rendre plus efficiente leur intervention en les coordonnant et en les mutualisant : un ou une AESH peut maintenant intervenir auprès de plusieurs élèves. Cette volonté se retrouve dans la circulaire de rentrée 2021 où il est dit que 100 000 AESH ont pu être recrutés et le déploiement des PIAL devrait atteindre 100% du territoire au cours de l'année scolaire.

1.1 Question de départ et motifs

Au-delà de ces expérimentations et des systèmes d'aide à l'inclusion, il est intéressant de se demander en quoi consiste l'inclusion, comment est-elle prise en compte ou mise en place au sein du système scolaire et plus particulièrement lors des leçons d'EPS. Il est aussi possible de se demander comment les enseignants perçoivent l'inclusion et comment les élèves vivent cette inclusion.

1.2 Revue de littérature

Notre revue de littérature s'organise en trois temps. Dans un premier temps, nous exposons une définition de ce que sous-tend l'inclusion d'un élève en situation de handicap en EPS. Dans un deuxième temps nous abordons les études portant sur l'inclusion d'élèves en situation de handicap au travers de formats et d'adaptations pédagogiques. Enfin, nous étudions les travaux sur la perception des enseignants vis-à-vis de l'inclusion et de leurs adaptations pédagogiques.

1.2.1 Handicap et inclusion en EPS, quelles définitions ?

Tout d'abord, une personne en situation de handicap est porteuse d'une différence qui peut être d'ordre physique/motrice ou psychique/cognitive et dans le cas d'un environnement non adapté, cette différence peut la rendre moins efficiente pour agir dans cet environnement. En effet, d'après Fougeyrollas, (2009, p. 118), (cité par Chevallier-Rodriguez, Courtinat-Camps & De Léonardis (2016)) « *La personne en situation de handicap est « le produit de l'incapacité de l'environnement à traiter correctement les différences et non pas comme la conséquence d'une déficience propre à la personne* ». C'est-à-dire que le handicap ne provient pas des caractéristiques personnelles d'un individu mais bien de l'interaction entre l'environnement qui offre des possibilités d'actions et les caractéristiques d'un individu. De ce fait, le fondement de l'inclusion consiste à considérer que c'est la situation qui est handicapante et non pas de considérer qu'une personne est handicapée (André & Tant, 2017). Une situation handicapante correspond au « *degré de réalisation des habitudes de vie, résultant de l'interaction entre des facteurs personnels et des facteurs environnementaux* »

((Fougeyrollas et Roy, 1996) cité par (Roult et al., 2014, p. 5)). C'est pourquoi, il est important de dire d'une personne qu'elle est en situation de handicap, et non pas qu'elle est handicapée.

De cette manière, la politique d'inclusion à l'école consiste à « *rendre tout accessible à tous* » (Garel, 2005, p. 85). C'est-à-dire que c'est à la structure scolaire de s'adapter aux élèves en situation de handicap pour leur permettre à tous de suivre une scolarité favorisant l'égalité des chances avec les autres élèves. De cette manière « *l'inégalité de parcours peut être équitable* » (Gombert et al., 2008, p. 134) cité par Chevallier-Rodriguez et al., 2016, p. 8 et 10). Par conséquent, l'école se doit de mettre en place un système de « compensation » qui consiste à apporter aux élèves en situation de handicap un ensemble d'aides leur permettant d'améliorer leurs activités, qu'elles soient d'ordre de la vie courante ou sociale (Averty, 2018). L'inclusion à l'école et le système de compensation ont alors pour objectif de « *favoriser l'égalité des chances en visant des compétences communes* », de « *développer la participation et l'autonomie* », ainsi que de « *promouvoir l'acceptation des personnes en situation de handicap comme membres à part entière de la structure ordinaire* » (Averty, 2018).

L'égalité des chances consiste à viser pour tous les élèves, y compris les élèves en situation de handicap, la réussite d'une même tâche. Cette tâche peut être envisagée à court terme, sa réussite pouvant comporter des adaptations mais il est important d'envisager cette égalité des chances à long terme. Il pourra alors s'agir de permettre à tous les élèves d'accéder aux mêmes apprentissages, que tous développent des compétences. Par exemple au collège, celles du socle commun de connaissances de compétences et de culture (Bulletin officiel 2015).

Ensuite, « la participation et l'autonomie » des élèves en situation de handicap, vise à ce que chaque élève soit impliqué en permanence dans sa scolarité ou dans les enseignements et que chaque élève puisse pratiquer sans l'omniprésence de l'enseignant ou en prenant des initiatives.

Enfin, promouvoir l'acceptation des personnes en situation de handicap comme membres à part entière de la structure ordinaire vise à ce que ces élèves puissent interagir de manière spontanée, bienveillante et naturelle avec les élèves dit « ordinaires ». En effet, « *Le principe d'inclusion s'appuie sur l'affirmation d'une appartenance à la communauté scolaire pour tous les élèves quelles que soient leurs caractéristiques* » (André & Tant, 2017, p. 14). De cette manière, les élèves en situation de handicap moteur doivent être considérés, tout comme les autres, faisant partie d'une culture commune scolaire comme un membre à part entière.

L'EPS est considérée comme une discipline privilégiée parmi les moyens d'inclusion dans le cadre scolaire. En effet, l'EPS « *qui se base sur la richesse des activités physiques et sportives, est considérée comme un environnement souple et favorable aux adaptations pédagogiques et didactiques nécessaires à la recherche de solutions inclusives* ». (O'Brien et al., 2008 cité par Tant & Watelain, 2014, p. 4). C'est-à-dire que selon les auteurs, les caractéristiques de la discipline EPS sont favorables à la mise en place d'adaptations pédagogiques et didactiques. Ces adaptations sont nécessaires à l'égalité des chances, à la participation et l'autonomie ainsi qu'à l'acceptation en tant que membre à part entière du groupe des élèves en situation de handicap. De cette manière, l'EPS inclusive cherche à s'adapter pour permettre à tous les élèves d'accéder à la construction de compétences communes qui mettent en jeu le corps. La mise en jeu du corps en EPS est aussi un point d'appui essentiel, car selon Garel (2005), un élève en situation de handicap ayant des altérations physiques peut tout aussi bien que les autres élèves répondre à un désir de « *mettre en jeu son corps et d'en attendre du plaisir* ». La réponse à ce désir permet alors à l'EPS de se distinguer de la prise en charge médicalisée du corps de l'élève qui ne correspond pas à son rôle. De cette manière, « *les cours d'éducation physique peuvent devenir des lieux de transition entre le milieu spécialisé de soin et le milieu d'apprentissage* » (Roult, Carbonneau, Duquette & Belley-Ranger, 2014, p. 6). Ainsi, aujourd'hui, l'EPS a pour rôle de développer des adaptations pédagogiques en prenant en compte les spécificités des apprenants pour leur permettre d'accéder aux savoirs scolaires communs et non plus de remédier à un handicap donné (Berzin, Moncho & Ibernou, 2020). D'autre part, d'après Tant et al. (2014), l'EPS « *est*

souvent vécue comme une source de bien-être pour ces enfants et adolescents dans la mesure où « elle constitue un espace de dépassement des limites et permet l'accès à une communauté de plaisir avec les « valides ». Cette discipline peut alors être ici considérée comme un levier pour l'inclusion scolaire. Cependant, cette discipline en fonction de son traitement didactique peut aussi être « une matière d'expression de ses performances et de comparaison de ses résultats » et ainsi mener à l'isolement social (Tant & Watelain, 2014). Par conséquent, l'EPS comme discipline d'inclusion scolaire dépend fortement des adaptations pédagogiques et du traitement didactique qui sont mis en place par les enseignants d'EPS.

1.2.2 L'inclusion en EPS au travers d'adaptation didactiques et pédagogiques

Tout d'abord, pour mettre en place des adaptations pédagogiques et didactiques, l'enseignant d'EPS doit au préalable identifier « le trouble de l'élève au cours de son enseignement, ce que ce trouble vient troubler de la pratique enseignante, à quel moment de son enseignement et quel élément du dispositif d'enseignement » (Lefèvre & Marsault, 2018, p. 4). C'est-à-dire que l'enseignant d'EPS doit identifier dans son enseignement, les dispositifs et les activités proposées, qui mettraient de manière générale l'élève en échec ou le placerait en situation de handicap. D'autre part, pour mettre en place des adaptations pédagogiques et didactiques celui-ci doit aussi « identifier le sens et l'intérêt éducatif de l'APSA choisie en fonction de la compétence qu'il souhaite enseigner, le problème moteur qu'elle pose avec les enjeux de formation qui en découlent au regard des objectifs de l'EPS, et les exigences de mise en œuvre pour cet élève ». (Meynaud, 2007, p. 94). De cette manière, l'enseignant va adapter son enseignement en prenant en compte la différence d'un élève en situation de handicap. Il adaptera en fonction de l'environnement dans lequel il est placé et en poursuivant un objectif précis et visé et commun pour tous les élèves de la classe. Pour cela, il existe différentes modalités de prise en compte de la différence qui sont : « traiter de la même manière (faire comme les autres) », « adapter pour tous (être différent comme et avec les autres) », « adapter (être différent au milieu des autres) », « soutenir (être aidé pour faire comme les autres) », « particulariser (être très différent à côté des autres) », et « séparer pour individualiser (être séparé des autres) » (André & Tant, 2017). Ces différentes modalités permettent de répondre à l'inclusion de manière différente en tendant plus ou moins vers

l'égalité des chances, vers la participation et l'autonomie ou encore vers l'acceptation en tant que membre à part entière du groupe.

Des adaptations didactiques et pédagogiques favorisant l'inclusion à travers l'égalité des chances peuvent consister à adapter la programmation des APSA (Raufast & Bilard, 2017), afin de diminuer les difficultés de ces élèves liées aux difficultés inhérentes à certaines activités et qui sont amplifiées pour ceux-ci. Par exemple pour un élève en fauteuil roulant, éviter de programmer du rugby qui demande de jouer en faisant des passes en arrière et qui demande donc une mobilité et rotation vers l'arrière importante et très compliquée à réaliser en fauteuil. De plus, un terrain en herbe est difficilement praticable pour un fauteuil roulant. Une autre adaptation possible est la mise en place d'aménagement matériel (Meynaud, 2007) comme jouer avec un ballon de baudruche en badminton pour un élève ayant une maladie dégénérative des nerfs de ses membres inférieurs réduisant fortement sa vitesse de déplacement. En outre, pour favoriser l'égalité des chances, l'enseignant peut aussi adapter l'environnement (Meynaud, 2007), il peut alors par exemple réduire la taille du terrain en badminton. D'autres adaptations peuvent aussi consister à adapter la durée de l'activité ou encore les rôles et les règles (Meynaud, 2007).

Des adaptations didactiques et pédagogiques favorisant l'inclusion à travers la participation et l'autonomie peuvent amener l'enseignant à adapter l'installation de l'élève pour assurer son confort, sa santé ou sa sécurité. Il pourra aussi adapter du matériel fixe, comme par exemple pour un élève en fauteuil en basket, le placer sur un panier avec un mur ou un filet derrière lors d'un exercice de tir pour que celui-ci perde le moins de temps possible pour aller chercher son ballon. De plus, pour favoriser la participation des élèves, des activités ou des aménagements d'activités ont été conçus pour répondre à des situations de handicap spécifiques. En effet, des alternatives ont été initiées pour pratiquer une même activité en conservant un objectif commun, comme le saut en longueur fauteuil pour des personnes en fauteuil (Dizien & Dizien, 2015). Cette activité adaptée consiste comme le saut en longueur ordinaire à aller le plus loin possible grâce à une propulsion précédée d'une prise de vitesse. Ici, ce qui est modifié est que la propulsion des jambes est remplacée par une propulsion de bras. Par ailleurs, pour favoriser l'autonomie vis-à-vis de l'enseignant, un élève en situation de handicap peut avoir une aide humaine de la part d'un autre élève (Meynaud, 2007). De

plus l'interaction sous forme de tutorat est aussi bénéfique car selon Rivière et Lafont, (2014, p. 177), « *l'interaction de tutelle entre pairs étudiée dans le cadre des habiletés motrices pour des élèves handicapés présente des résultats positifs pour ce qui est de l'amélioration de l'engagement moteur et de la performance motrice* ». Autrement dit, la mise en place d'une interaction de tutelle permet une amélioration de l'engagement de l'élève ainsi que de ses performances.

Enfin, des adaptations didactiques et pédagogiques favorisant l'inclusion à travers l'acceptation en tant que membre du groupe à part entière peuvent être l'inclusion inversée et la coopération (Averty, 2018). En effet, d'après Averty (2018, p. 78), l'inclusion inversée « *place les élèves ordinaires dans la situation handicapante vécue par leur camarade « déficient » à travers une activité physique adaptée ou une activité handisport* ». Cela favorise alors l'acceptation de l'élève en situation de handicap à travers la compréhension de son vécu et à travers la même modalité de pratique pour tous autour d'une culture commune. Ce système peut alors favoriser la conception de la différence comme une richesse éducative car elle peut constituer une opportunité pour « *former l'ensemble des élèves à l'acceptation des différences et donc faire évoluer plus rapidement la place de chacun dans la société.* » (André & Tant, 2018, p. 15). D'autre part, d'après Averty (2018 p.80), « *La coopération entre pairs ordinaires et en situation de handicap est présentée comme moyen de favoriser l'acceptation de ces derniers* ». En effet, l'interdépendance entre les élèves favorise leur investissement mutuel pour atteindre un but ou pour progresser comme lors du tutorat réciproque. Cependant, d'après Rivière et Lafont (2014), pour que ce dispositif fonctionne, il est nécessaire de former tous les élèves au rôle de tuteur au préalable. De plus, d'après Garel (2018), il est nécessaire de veiller à placer les élèves à Besoin Éducatif Particulier (BEP) au sein de groupes de camarades qui seront bienveillants, car ceux-ci peuvent être parfois considérés comme une charge pour le groupe, ce qui pourrait ainsi nuire à leur intégration.

Une limite de ces adaptations pouvant être relevée, est que certains élèves en situation de handicap peuvent refuser des traitements singuliers qui pourrait favoriser une stigmatisation ou une mise en « *évidence d'une différence personnelle* » qu'ils souhaitent cacher, à travers une volonté « *d'être comme les autres* » (Garel, 2018, p. 11). De cette manière, l'élève peut préférer faire comme les autres même si cela peut-être au détriment de sa progression et de sa réussite personnelle.

1.2.3 L'inclusion d'élèves en situation de handicap au travers des perceptions des enseignants

D'après Meynaud (p. 93, 2007), « *la principale préoccupation de l'enseignant est d'accueillir cet élève au sein de la classe, de lui rendre son enseignement accessible sans nuire à sa santé et à son intégrité physique, ni rompre l'équilibre de la classe ou le marginaliser* ». Cependant, les enseignants d'EPS ne perçoivent pas tous l'inclusion des élèves de la même façon. En effet, ceux-ci sont plus ou moins favorables à l'inclusion d'élèves en situation de handicap dans leurs cours d'EPS (Tant, et al., 2018). Ces différentes perceptions et attitudes ne dépendent à priori ni de l'âge ni du genre des enseignants (Tant & Watelain, 2014). Cependant, les jeunes enseignants ayant eu une sensibilisation au handicap dans leur formation initiale paraissent globalement avoir une attitude plus favorable (Tant & Watelain, 2014).

Les conceptions des enseignants concernant l'inclusion des élèves en situation de handicap peuvent être classées en trois catégories de la moins favorable à la plus favorable : « les enseignants en exclusion fonctionnelle », « les enseignants en intégration » et « les enseignants en inclusion » (Tant, et al., 2018). Pour les enseignants en exclusion fonctionnelle, ceux-ci estiment que l'inclusion est réussie lorsque les élèves en situation de handicap s'adaptent eux-mêmes aux conditions d'enseignement. Ceux-ci ont des difficultés à envisager de changer leur enseignement car ils estiment que cela pourrait se faire au détriment des autres élèves et donc du plus grand nombre (Tant & Watelain, 2014). Les enseignants en intégration sont plutôt favorables à l'inclusion mais ceux-ci dans les faits sont plutôt dans une logique intégrative qu'inclusive. C'est-à-dire que les élèves vont être avec les autres élèves mais ceux-ci auront des tâches annexes à faire ou feront quelque chose d'autre à côté. Enfin, les enseignants en inclusion sont très favorables à l'inclusion dont certains considèrent qu'accueillir des élèves en situation de handicap « *n'est qu'une perspective plus égalitaire du travail quotidien* » (Génolini & Tournebize, 2010). C'est-à-dire que ces enseignants d'EPS considèrent que l'inclusion d'élèves en situation de handicap n'est qu'une forme de différenciation et d'adaptation pédagogique déjà très présente dans leur métier, mais qui est tout de même plus complexe.

Ces différents niveaux de perception plus ou moins favorables de l'inclusion proviendraient alors du sentiment de compétence des enseignants sur leur capacité à combiner la gestion d'élèves en situation de handicap et le reste du groupe classe. En effet, d'après

Averty (2018), certains enseignants ont une représentation négative du handicap due à un manque de formation et/ou de pratique qui entraîne globalement « un sentiment d'incompétence » et une « appréhension de « faire pire que mieux » ». Par conséquent, pour certains enseignants *« la culture de l'exclusion est alors souvent une des voies de recours face à l'impossibilité perçue de traiter la différence »* (Le Guevel, 2016 cité par Chevallier-Rodriguez et al., 2016). A contrario, les enseignants d'EPS se sentant plus compétents à l'inclusion d'élèves en situation de handicap, grâce à une formation ou des expériences, sont majoritairement plus favorables à l'inclusion. En effet, ceux-ci qui *« se perçoivent comme plus compétents dans le domaine de l'inclusion sont plus positifs dans leurs attitudes car ils se représentent l'inclusion des élèves en situation de handicap dans leur classe ordinaire comme un défi professionnel intéressant à relever »* (Rizzo & Vispoel, 1991 cité par Tant & Watelain, 2014). D'autre part, les perceptions plus ou moins favorables de l'inclusion d'élèves en situation de handicap peuvent aussi dépendre de facteurs extrinsèques tels que l'âge de l'élève ou son type de handicap. En effet, *« plus l'élève en situation de handicap est âgé ou plus le handicap est sévère et plus l'attitude devient négative »* (Tant & Watelain, 2014).

Lors de l'inclusion des élèves en situation de handicap, les enseignants d'EPS décrivent ou appréhendent de manière différente le type de handicap de leurs élèves. En effet, la majorité des enseignants décrivent les besoins de leurs élèves en situation de handicap en termes de difficulté, de manque et de problème affectif. Ils sont très peu à décrire les ressources de leurs élèves (Lefèvre & Marsault, 2018). Ces types de descriptions ou prise en compte des élèves en situation de handicap proviennent d'une *« conception médicale et déficitaire de l'élève en situation de handicap dans laquelle ces enseignants le considèrent avant tout comme un enfant ou un adolescent fragile qu'il faut protéger »* (Tant, et al., 2018). Par conséquent, cette majorité d'enseignants d'EPS vont chercher à protéger voire surprotéger ces élèves et possiblement chercher à les « soigner ». Cette vision du handicap des élèves a alors un impact sur les pratiques enseignantes et les adaptations pédagogiques. En effet, les enseignants d'EPS ayant cette vision médicalisée vont majoritairement baisser les exigences

motrices et viser l'inclusion de l'élève à travers des adaptations pédagogiques favorisant leur socialisation avec les autres élèves (Lefèvre & Marsault, 2018). D'après Chevallier-Rodriguez et al., (2016) ce type de conception médicalisée du handicap et décentrée des adaptations pédagogiques favorisant le côté moteur en EPS est beaucoup moins efficace pour inclure les élèves en situation de handicap. A contrario, les enseignants favorables à l'inclusion et spécialistes d'une activité seront plus en mesure de mettre en place des adaptations didactiques visant des objectifs communs et plus élevés pour tous ses élèves. Ce positionnement entraîne plus d'investissement et de succès de la part de tous les élèves (Tant & Watelain, 2014).

Pour conclure, cette synthèse visait à répondre à la question de l'inclusion des élèves en situation de handicap en EPS. Pour cela, ce qui est entendu par les élèves en situation de handicap a d'abord été défini. Puis différentes modalités didactiques et pédagogiques permettant l'inclusion des élèves ont été exposées en prenant appui sur le modèle inclusif proposé par André & Tant (2018), à savoir : permettre une égalité des chances, promouvoir la participation et l'autonomie, et chercher à contribuer à l'acceptation des élèves à BEP comme membres à part entière de la classe ordinaire. La majorité des procédures inclusives exposées sont issues du cadre de Meynaud (2007). Pour terminer, il était question des différences de perceptions de cette inclusion par les enseignants.

Ce qui semble certain, suite à ce travail de recherche et au vu des politiques inclusives actuelles, c'est qu'il n'est plus possible de ne pas s'intéresser à la prise en compte de ces élèves en situation de handicap. Avec 400 000 élèves en situation de handicap scolarisés en 2021

(<https://www.monparcourshandicap.gouv.fr/actualite/rentree-2021-400-000-enfants-en-situation-de-handicap-scolarises-en-milieu-ordinaire>) en milieu ordinaire un enseignant sera forcément confronté à des élèves en situation de handicap au cours de sa carrière. Il devra alors s'appuyer sur des leviers didactiques et pédagogiques pour leur offrir un parcours de formation adapté à leurs besoins.

1.3 Objet de la recherche

Suite aux éléments présentés en revue de littérature nous trouvons pertinent de centrer notre étude sur le vécu personnel d'un élève en situation de handicap. En effet, la plupart des études fournissent des pistes par rapport à la perception des enseignants et très peu s'intéressent aux ressentis ou préoccupations personnel des élèves en situation d'inclusion ou de handicap moteur. Le ressenti d'un élève en situation de handicap moteur est complexe. En effet, celui-ci a des préoccupations multiples qui peuvent difficilement être perçues par les enseignants au travers d'une simple observation de l'élève. Ces préoccupations peuvent combiner : la gestion de son handicap par rapport à la tâche demandée, la volonté de faire comme les autres tout en étant différent, répondre aux attentes de l'enseignant et aux siennes, éviter la stigmatisation, gérer l'effort pour réussir mais pour tenir aussi dans la durée.

1.4 Cadre théorique

Pour répondre à notre problématique tournée vers le vécu et les préoccupations de l'élève, nous nous appuyons sur le cadre théorique et méthodologique de « *l'action située* » développé par Theureau (2006) ou « *action ou cognition située* » (Saury, Ria et Gal-Petitfaux, 2006). L'utilisation de ce cadre a pour objectif de nous permettre d'accéder aux significations, préoccupations, émotions, sentiments et focalisations qui accompagnent l'action de cet élève au cours de la leçon d'EPS. Ce courant, est basé sur une épistémologie de l'action et non des savoirs et sur le postulat que « *l'activité humaine est située dynamiquement, autonome, vécue, incarnée, cognitive, cultivée et individuelle-sociale* » (Saury et al., 2013, p.23). Cet ensemble de présupposés apparaît comme fondamental pour comprendre la manière dont est traitée et analysée l'activité de ces élèves.

Premièrement, envisager l'activité humaine comme étant « *située dynamiquement* » implique indéniablement la prise en compte d'un couplage acteur-situation. C'est-à-dire que l'activité d'un individu dépend de « son environnement », d'une « temporalité » (ici et maintenant en lien avec les expériences antérieures), et d'un « contexte social spécifique » (Saury et al., 2013). Cela implique que cette activité ne peut pas être comprise indépendamment du contexte décrit.

Deuxièmement, envisager l'activité humaine comme étant « *autonome* » implique d'envisager l'action comme étant des « *interactions asymétriques entre l'acteur et son*

environnement au sens où ces interactions concernent non pas l'environnement tel qu'un observateur extérieur peut l'appréhender mais le « domaine propre » de l'acteur » (Saury et al. 2013). C'est-à-dire que l'élève va sélectionner « ses propres perturbations » (Terré, Sève & Saury, 2016, p. 7), ou sélectionner des stimuli qui sont en lien avec ses préoccupations du moment. Par ailleurs, Lave (1988) apporte un éclairage sur cette idée en proposant une distinction entre arena et setting. L'Arena désigne ce qui est relatif au contexte objectif (l'environnement matériel, spatial, social, culturel), tel qu'il peut être décrit par un observateur extérieur. Setting désigne la situation vécue par l'acteur et construite par son activité. En conséquence, l'élève est dans l'arena et en fonction de ses caractéristiques personnelles (préoccupations, expériences antérieures) celui-ci va sélectionner ou identifier des stimuli qui lui sont propres. Un autre élève pourrait sélectionner des stimuli différents dus à des préoccupations ou à un vécu différents. Ces deux élèves seraient alors dans la même Arena mais dans deux settings différents et propres à chacun d'eux.

Troisièmement, envisager l'activité humaine comme étant « *vécue* » implique de « *reconnaître qu'elle donne lieu à une expérience pour l'acteur, à l'instant t* » (Saury et al., 2013). C'est-à-dire que lorsqu'une situation est vécue, elle fait émerger des émotions et significations pouvant provenir de sensations physiques, kinesthésiques, proprioceptives ou d'images évoquées mentalement à cet instant (Saury, Ria, Sève & Gal-Petitfaux, 2006). Ces émotions et significations forment une expérience et vont orienter le couplage action-réaction de l'élève et de son environnement.

Quatrièmement, envisager l'activité humaine comme étant incarnée implique de « *reconnaître que la cognition prend racine dans le corps et dans ses composantes neurobiologiques, sensori-motrices, perceptives et émotionnelles dont elle est inséparable* » (Maturana & Varela, 1987/1994). C'est-à-dire que l'activité de l'élève est indissociable de ses émotions, que ses décisions et son activité vont être guidées par ses émotions. En effet, d'après Damasio l'activité est en lien direct avec les marqueurs somatiques qui ont pour fonctionnalité d'enregistrer des « traces émotionnelles passées » qui vont systématiquement être mobilisés pour orienter et guider les actions futures (Saury, Ria, Sève et Gal-Petitfaux, 2006).

Cinquièmement, envisager l'activité humaine comme étant cognitive implique de « *reconnaître qu'elle s'accompagne constamment de la mobilisation, la transformation et la construction de connaissances.* » (Saury et al., 2013). C'est-à-dire que l'activité d'un élève est

constamment accompagnée d'un renouvellement de connaissances qui peuvent, suite à une expérience, être validées, modifiées ou invalidées. D'après Saury et al., « *Apprendre c'est construire de nouvelles connaissances et en valider ou invalider d'autres* » (Saury et al., 2006).

Sixièmement, envisager que l'activité humaine est cultivée implique de reconnaître qu'elle « présente toujours des traits communs (ou de typicité), avec d'autres activités » (Saury et al., 2013). Tout d'abord, la typification consiste à reconnaître des configurations identiques entre différentes situations grâce à des expériences corporelles antérieures (Gottsmann, Trohel & Gal-Petitfaux, 2019, p15). Ensuite, cette activité cultivée peut exprimer des normes sociales ou culturelles à travers des traits de familiarités propres à une communauté (Lave & Wenger, 1991, cité par Saury et al., 2013).

Pour finir, envisager que l'activité humaine est « individuelle-sociale » implique de prendre en compte « *qu'un acteur n'agit jamais de manière isolée. Même lorsqu'il agit de façon « solitaire », l'activité des autres acteurs « pénètre » sa propre activité et son activité influe celle des autres.* » (Saury et al., 2013). C'est-à-dire que la manière dont l'acteur construit une situation significative pour lui, intègre la manière dont il prend en compte les autres acteurs en présence. L'activité individuelle est ontologiquement conçue comme « *à la fois individuelle et en relation constitutive avec autrui* » (Theureau, 2006, p. 88) dans la mesure où « *autrui appartient au couplage structurel* » de tout acteur (p. 92). Autrement dit, l'activité d'un élève va être impactée dans ses préoccupations par la présence des autres acteurs. Il va agir en fonction de ses rapports avec les autres, par exemple la présence ou non de l'enseignant à côté d'un élève va impacter ses préoccupations (chercher l'approbation de l'enseignant ou impressionner ses camarades) et donc son activité.

Le fait de se centrer sur le vécu de l'élève implique d'analyser le cours d'expérience de l'élève. D'après Saury et al., (2013), le cours d'expérience « *correspond au sens que l'acteur, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé, attribue à son activité à chaque instant de son déroulement. Le cours d'expérience d'un acteur correspond ainsi à l'histoire de sa conscience préreflexive au cours d'une période de son activité.* ». Le cours d'expérience amène à dégager des micro histoires typiques des agissements de l'élève. Ce sont des moments de la leçon où l'élève vit des choses significatives pour lui, des fragments d'expériences qui peuvent permettre de d'accéder au vécu de l'élève.

2. Méthode

2.1 Participants et situations

L'étude a été menée avec A., un garçon de 11 ans en classe de sixième qui était en situation de handicap moteur. Il se déplaçait à l'aide d'un fauteuil électrique pour ses déplacements quotidiens. Néanmoins, il était capable d'enchaîner des temps d'une trentaine de minutes où il se tenait debout et se déplaçait de manière ordinaire mais ralentie. Il se fatiguait très vite et devait ensuite prendre un temps de repos conséquent. La locomotion était en effet très énergivore pour lui mais il était un élève volontaire et motivé par l'EPS, qui gérait en autonomie ses temps d'activité et de repos. Il était accompagné d'une AESH dans certaines disciplines mais pas en EPS.

Cette étude était basée sur deux leçons dans deux APSA différentes. La première leçon était une leçon d'escalade. L'objectif de la séquence était de permettre à tous les élèves d'atteindre le haut du mur en toute sécurité. Les apprentissages étaient alors de savoir mettre un baudrier correctement, de s'encorder, de mettre en place un système d'assurage de type tube, de savoir assurer à la montée et à la descente. L'adaptation pédagogique mise en place pour lui permettre de grimper était d'être assurée par un adulte de manière à ce que l'assurage puisse aider le grimper en le tractant. Dans un second temps il lui a été proposé de commencer sa grimpe en montant d'abord sur une chaise pour lui permettre d'aller plus haut sur le mur.

La deuxième leçon était une leçon de badminton. L'objectif de cette séquence était que tous les élèves acceptent de jouer ensemble. Un ciblage était fait sur l'apprentissage de l'amorti en reprenant les travaux proposés par Meyako Simon Malleret & Gall (2021). Le ciblage sur l'amorti permettait d'inclure de manière plus facilitée A. car la réalisation de cette frappe nécessitait moins de puissance musculaire qu'un dégagé et moins de déplacement vers l'arrière. Le format d'évaluation par capitalisation permettait de mettre en place un barème adapté à ses capacités et au fait que sur certaines leçons il n'était pas capable de pratiquer. Lors des matchs avec ses autres camarades, A. jouait sur un terrain à surface réduite: à l'avant du terrain quatre plots étaient disposés de manière à circonscrire son espace de jeu. Cette adaptation permettait de limiter la distance à parcourir en déplacement, ce qui constituait la principale difficulté de A.

2.2 Dispositif de recueil des matériaux de recherche

2.2.1 Recueil de données en situation

Le recueil des données en situation s'est effectué à l'aide d'une tablette tactile avec un enregistrement sonore global de la leçon. La leçon d'escalade a été filmée mi-octobre, un lundi après-midi entre 13h30 et 15h30, dans un gymnase avec un mur d'escalade d'une hauteur de 10m. Lors de cette leçon d'escalade, la caméra était positionnée de manière à filmer A. et les autres élèves autour de lui ainsi que le haut du mur. La leçon de badminton a été filmée fin avril, un lundi après-midi entre 13h30 et 15h30, dans un gymnase type C. Lors de cette leçon de badminton, la caméra filmaient les élèves de dos pendant les regroupements, puis des angles du gymnase lors des situations. Filmer les élèves de cette manière leur a permis d'oublier qu'ils étaient filmés et donc de se comporter naturellement.

2.2.2 Recueil de données des verbalisations introspectives de l'élève lors d'entretiens

Le recueil de données des verbalisations introspectives de l'élève lors des entretiens a été effectué avec l'application dictaphone d'une tablette tactile. Pour la leçon d'escalade, l'entretien a duré 20 minutes et a été réalisé quatre jours après la leçon. Pour la leçon de badminton, l'entretien a duré 30 minutes et a été réalisé deux jours après. Les contraintes temporelles ne nous permettaient pas de prévoir l'entretien directement après la leçon.

2.3 Préparation des entretiens d'auto-confrontation

Les entretiens d'auto-confrontations ont été préparés en amont. C'est-à-dire que les capsules vidéo étaient visionnées avant les entretiens pour identifier des moments clés à exploiter. Des questions types ont ensuite été préparées pour essayer d'accéder à différentes composantes de son cours d'expérience. Par exemple, pour accéder au Representamen la question type était « *qu'est-ce qui te préoccupe à ce moment-là ?* », pour accéder à l'engagement la question type était « *qu'est-ce qu'il se passe dans ta tête à ce moment-là ?* » Lors de ces entretiens, nous avons essayé d'instaurer un climat neutre et bienveillant. Par exemple, sur certaines questions ou moments de l'entretien (principalement sur la leçon d'escalade), A. ne voulait pas en dire plus ou se fermait car c'était trop difficile pour lui de s'exprimer d'un point de vue émotionnel. Nous n'avons alors pas insisté et nous avons essayé de le re mobiliser sur d'autres éléments. En amont des entretiens, nous avons expliqué à A. que l'entretien prendra appui sur la vidéo de la leçon et que nous lui poserons des questions.

Ces questions n'attendent pas de réponse en particulier, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Nous lui avons aussi expliqué que le but était de comprendre comment lui, il vivait les leçons de manière à nous adapter au mieux et à lui proposer des formes de pratiques lui permettant de pratiquer de manière optimale. Les deux entretiens d'auto-confrontation ont été prolongés par des questions plus générales.

2.3 Procédures d'analyse

2.3.1 Transcriptions

A la suite de ces entretiens nous avons retranscrit l'intégralité de ces derniers le plus fidèlement possible en format numérique afin de procéder ensuite à l'analyse. Pour se faire, nous avons écouté l'enregistrement audio en faisant des pauses régulières pour écrire à l'aide d'un ordinateur l'ensemble du verbatim de l'élève. (Cf : [transcriptions annexes](#))

2.3.2 Confection des tableaux pour l'analyse des cours d'expérience

Pour effectuer l'analyse du cours d'expérience des élèves, nous avons conçu des tableaux à double volets. Le premier volet correspond aux actions et communications d'A. visibles dans la vidéo. Le deuxième volet correspond aux verbalisations de A de la retranscription. Les actions et communications du volet 1 sont en face des verbalisations de la retranscription correspondantes. Les deux volets sont divisés en différents moments d'expériences (1, 2, 3...) qui serviront à l'analyse de différentes micro-histoires typiques ([Tableau 2](#)).

Volet 1	Volet 2
Action et communication de A.	Entretien d'auto-confrontation, verbalisations de A.
1) L'enseignant explique les consignes devant un tableau, les élèves sont assis autour en arc de cercle. A. est assis dans le fond et un élève parle à côté de lui. 2) L'enseignant fait une démonstration de l'exercice	1) Chercheur: ok et là quand l'enseignant explique les consignes et que vous êtes assis comme ça à quoi tu penses ? Elève: Bah à ce qu'il explique, si j'ai compris aussi des fois je ne comprends pas Chercheur: et tu sais pourquoi tu ne comprends pas très bien? Elève: Bah des fois on parle ça me distrait parfois Chercheur: et quand tu es distrait est-ce que ça te dérange ou est-ce que tu préfères écouter les consignes? Elèves: je préfère écouter

à réaliser ensuite	2) Chercheur: donc là tu te souviens de ce qu'il va se passer? Élève: il nous montre comment on fait Chercheur: et toi quand il montre comment on fait... /Coupée par l'élève/ Élève: je comprends mieux
--------------------	--

Tableau 1: Extrait de tableau à deux volets pour l'analyse du cours d'expérience de A

2.3.3 Documentation des composantes des différents moments d'expérience

Pour permettre l'analyse de ces différents moments d'expérience, il était nécessaire d'identifier et de renseigner les différentes composantes à l'aide des deux volets des tableaux. Il existe six composantes formant un "signe" ou moment d'expérience. D'après Saury et al (2013), les six composantes sont :

- l'Engagement (E) qui correspond à ce que l'élève essaye de faire à l'instant T, en tenant compte de ses expériences passées
- l'Actualité potentielle (A) qui correspond à ce que l'élève "anticipe, de façon plus ou moins consciente et active, comme événement pouvant se produire à l'instant T de son action"
- le Référentiel (S) correspond à des invariants que l'élève a construit par ses expériences passées et qui lui donnent des possibles d'action
- le Representamen (R) correspond à ce qui fait signe à l'élève dans la situation (jugement perceptif, mnémonique, proprioceptif)
- l'Unité élémentaire du cours d'expérience (U) correspond à "une totalité d'actions, d'émotions, de typicalisations, de communications et d'interprétations".
- l'Interprétant (I) correspond à la validation ou non de connaissances et relève donc une activité d'apprentissage permanente.

Temps 1

Volet 1	Volet 2	Composantes
---------	---------	-------------

Signe 1 : L'enseignant explique les consignes devant un tableau, les élèves sont assis autour en arc de cercle. A. est assis dans le fond et un élève parle à côté de lui.	Chercheur: ok et là quand l'enseignant explique les consignes et que vous êtes assis comme ça à quoi tu penses ? Elève: Bah à ce qu'il explique, si j'ai compris aussi des fois je ne comprends pas Chercheur: et tu sais pourquoi tu ne comprends pas très bien? Elève: Bah des fois on parle ça me distrait parfois Chercheur: et quand tu es distrait est-ce que ça te dérange ou est-ce que tu préfères écouter les consignes? Elèves: je préfère écouter	E : comprendre les explications A : Attentes liées à la possibilité de ne pas comprendre les consignes S : Des fois il ne comprend pas R : Ce que lui dit son camarade et les consignes de l'enseignant U : élève cherche à comprendre les consignes de l'enseignant même si ses camarades lui parlent I : Non documenté
--	--	---

Tableau 2: Extrait de tableau d'analyse des signes à partir des composantes selon les volets 1 et 2

2.3.4 Identification des micro histoires dans l'expérience de l'élève

Grâce au découpage et à la documentation il a été possible d'identifier six micro histoires typiques d'enseignement qui sont des moments de la leçon où l'élève vit des expériences significatives pour lui. Ces micro-histoires typiques sont dirigées par une préoccupation saillante (engagement: (E)) associée à des éléments qui font signe pour l'élève (representamen: (R)) et aux éléments de connaissances, aux situations types mobilisées par les élèves (référentiel: (S))

3. Résultats

Les résultats qui suivent présentent successivement les six micro histoires typiques qui ressortent de l'analyse du cours d'expérience de A.. Celles ci sont respectivement intitulées: (a) : répondre aux attentes de l'enseignant : conformité scolaire ; (b) : réussir, progresser, apprendre, s'améliorer ; (c) : éviter l'ennui ; (d) : ne pas se trouver en échec sous le regard des autres ; (e) : être comme les autres ; (f) : gérer son handicap

3.1 Répondre aux attentes de l'enseignant: conformité scolaire

Cette micro-histoire typique s'est actualisée au cours des deux leçons qui ont été filmées puis visionnées lors de l'entretien avec A. Dans ces micro-histoires, A avait pour

préoccupation de se conformer aux attentes de l'enseignant. Dans ces deux leçons A a cherché à adopter un comportement qui lui permette de respecter les consignes données.

Cette forme de préoccupation s'est traduite en situation par des comportements typiques : respecter et faire respecter les règles de sécurité lors de l'ascension d'une voie en escalade et le fait de faire abstraction des distractions fournies par ses camarades lors de la transmission des consignes en badminton.

Lors de la leçon d'escalade, A. a montré son impatience face aux agissements de M. lorsqu'il l'assurait. Lors de l'entretien d'auto confrontation ([signe 4](#)), à la question « *est ce que tu parles avec lui quand il descend ?* » A. a répondu « *euh, oui, je lui demande d'aller doucement parce qu'il faisait un peu n'importe quoi* ». A. est alors concentré uniquement sur le fait d'assurer M. (E) pour ne pas lâcher la corde. Il perçoit que M. ne descend pas correctement (R). Dans cette micro-histoire typique A. mobilise les connaissances liées à la technique de positionnement pour descendre (S).

Lors de la leçon de badminton, A. a montré à deux reprises une volonté de rester concentré malgré les distractions environnantes afin de comprendre les consignes (E). A la question « *quand tu es distrait est-ce que ça te dérange ou est-ce que tu préfères écouter les consignes?* » ([signe 1](#)) A. a répondu « *je préfère écouter.* » De même lors de la suite de l'entretien ([signe 3](#)) lorsque B. l'invite à se détourner de l'écoute des consignes en lui mettant un plot sur la tête A. réagit en disant « *bah là j'écoute plus donc je ne pense qu'à jouer après je ne pense plus au cours donc c'est pour ça que des fois j'y pense pas donc parfois je choisis de me mettre tout seul dans un coin pour bien écouter* ». A. montre alors une volonté forte de se mettre en conformité avec les normes scolaires en refusant les différentes distractions qui lui sont offertes, lorsqu'il est partagé au niveau de son écoute entre le fait que B. joue avec un plot et les explications de l'enseignant (R), il choisit de rester concentrer sur les consignes de manière à comprendre les explications. Il fait appel à des expériences passées, il sait que s'il est à côté des autres élèves il risque d'être distrait et de ne pas comprendre les explications (S).

3.2 Réussir, progresser, apprendre, s'améliorer

Cette micro-histoire typique se retrouve au travers des deux leçons qui ont été filmées puis visionnées lors de l'entretien avec A. Dans ces micro-histoire, A avait pour préoccupation sa volonté de réussir la tâche demandée dans un but de progresser. Dans ces

leçons de badminton et d'escalade A a cherché à adopter un comportement qui lui permette de réussir l'exercice.

Au travers de la leçon d'escalade on perçoit une forme de persévérance assez forte de la part de A., pendant l'entretien d'auto confrontation ([signe 6](#)), il explique que sa principale difficulté en escalade provient de sa difficulté à produire de la force avec ses membres inférieurs: « *euh... c'est comme si toi tu veux pousser sur tes jambes mais les jambes... Tes jambes elles se disent non j'arrive pas à grimper. Donc elles ne montent pas.* » À ce moment, A. a la sensation d'être un peu tiré avec la corde mais garde une sensation que ses jambes ne répondent pas à sa volonté de pousser dessus (R). Néanmoins, malgré ces difficultés, A. se montre enthousiaste lorsqu'il parvient à progresser: à la question « *comment te sent tu?* » il répond « *euh en train de galérer // rigole // Mais j'ai réussi!* ». De plus, il s'engage de manière plus volontaire car il sait que ses chances de réussites sont plus élevées : Mme Dupont a plus de force que Martin, donc pourra plus l'aider en le « tractant » (S).

Lors la leçon de badminton A. montre des signes de persévérance et semble affecté par le fait de réussir ou non la tâche demandée. Il déclare lors de l'entretien d'auto confrontation ([signe 8](#)) *là je n'y arrivais pas, même en passant en dernier je n'y arrive pas. « Mais à force de le faire j'arrive. »* A. est alors concentré sur le fait de faire et de réussir l'exercice demandé (E). Lors de la suite de la leçon A. réussit plusieurs fois d'affilée ce qui est demandé, à ce moment-là, à la question *Comment tu te sens à ce moment-là ?* A. va répondre: « *bah bien parce que j'ai compris et j'y arrive.* » Il se montre à la fois fier et content d'avoir réussi à progresser (R) . Dans cette histoire typique, A. fait appel à des expériences passées, il sait qu'en répétant il a plus de chances de réussir la tâche. (S).

3.3 Éviter l'ennui

Dans cette micro histoire typique, A. tente de trouver des moyens pour fuir l'ennui lors des moments d'attente. A. étant très vite fatigué, ses temps de récupération sont supérieurs à celui des élèves ordinaires. Cette forme d'engagement s'est traduite chez A. par du détournement d'objets, des observations où des rêveries.

Par exemple, lors de l'entretien d'auto confrontation portant sur l'escalade ([signe 2](#)), à la question « *il se passe quoi dans ta tête quand tu attends comme ça?* » A. a répondu « *bah c'est ennuyant donc j'essaie de trouver des choses à faire.* » De même, lors de la leçon de badminton ([signe 13](#)), A. explique qu'il trouve de la distraction avec des objets: « *Bah j'essaie de faire tenir la raquette debout par terre, je ne sais pas pourquoi je fais ça, en fait dès que*

j'ai un truc dans les mains ça me donne envie de jouer avec en fait je, ça me distrait en fait je me distrais souvent avec des objets. » A. est alors concentré sur le fait d'essayer de faire tenir debout sa raquette (E). A. fait appel à des situations types, des souvenirs où il se distrait (S). Il mobilise plus largement une connaissance liée à un ensemble d'expériences passées au sein de leçons où il doit régulièrement prendre du repos et de fait éviter l'ennui.

3.4 Ne pas se trouver en échec sous le regard des autres

Dans cette micro histoire typique, A. fait preuve d'une volonté de ne pas échouer devant les autres. A. semble plus préoccupé lorsque les situations se font en groupe. Cette micro histoire typique est en effet prégnante dans l'entretien portant sur la leçon de badminton et particulièrement lors d'un travail de groupe.

Lors de la mise en place de cet atelier en groupe ([signe 7](#)), A. a la volonté de se mettre à l'écart (E), il déclare : *« il fallait faire des amortis, je me suis mis à l'écart car je ne voulais pas qu'ils me voient jouer en premier je préfère être le dernier. »* A. semble alors préoccupé par la peur de se tromper et de ne pas bien faire (R). En se mettant à l'écart, il bénéficie d'une démonstration supplémentaire et repousse le moment où il va devoir s'engager devant les autres *« peut-être c'est parce que j'ai peur de me tromper, c'est pour ça que je préfère passer en dernier, pour être sûr de bien faire »*. De fait, A. fait appel à ses expériences précédentes où il fait mieux quand il passe en dernier (S), il a automatisé un mode de fonctionnement qui lui permet de mieux réussir et de se sentir rassuré au niveau affectif.

3.5 Être comme les autres

Dans cette micro histoire typique, A. fait preuve d'une volonté d'être et d'agir comme n'importe quel élève de la classe, il ne souhaite pas s'engager dans des modes de fonctionnement qui le font faire avec les autres en étant différent des autres ou des modes de fonctionnement qui feraient en sorte que tout le monde soit en situation de handicap.

Lors de la leçon de badminton, ([signe 10](#)) A. est sur le côté du terrain de son groupe, il a déclaré lors de l'entretien *« je regarde comment ils jouent, j'aime bien savoir comment ils font, comment ils font du sport, mais moi je ne pourrai pas faire comme eux, mais je suis un peu content de voir les gens comme ça. En fait j'apprends mais sans le faire un peu. »* A. est alors concentré sur l'observation des élèves valides (E), il se dit content d'observer les faire (R) mais reste conscient du fait qu'il ne peut pas faire exactement comme les autres (S).

Lors des questions plus générales, lorsque le chercheur demande: « *Est ce que tu penses que ça pourrait t'aider à jouer en te déplaçant avec ton fauteuil en badminton?* » A. va répondre « *Non je pense pas... En fait je préfère jouer en étant debout dans le petit espace, comme ça je suis comme les autres.* » Cette proposition avait en effet été faite à l'élève au cours des différentes leçons et il avait refusé. Ce choix de refus de procédé d'inclusion se retrouve dans la suite de l'entretien lorsque le chercheur demande « *et si on en EPS on faisait intervenir quelqu'un qui fait du handisport comment trouverai tu ça? Si vous faisiez tout un cycle, de la boxe fauteuil par exemple, est-ce que toi tu trouverais ça bien?* » A. répond « *pas vraiment, mais en dehors de l'école je fais de la natation avec handisport avec des gens qui sont pareil que moi, et donc on fait la même chose et on est au même niveau, tandis qu'avec eux je ne suis pas au même niveau* », on voit ici que A. est enthousiaste à l'idée de pratiquer une activité sportive adapté avec d'autres personnes en situation de handicap mais que l'extrapolation de cette forme de pratique dans un milieu ordinaire le met mal à l'aise.

3.6 Gérer son handicap

Dans cette micro histoire typique, A. est préoccupé par la gestion de son handicap: cela s'est traduit en situation par une volonté de prendre des temps de repos supplémentaires, de gérer sa dépense énergétique, d'adapter ses modes de déplacement.

Par exemple, lors de l'entretien prenant appui sur la leçon d'escalade ([signe 9](#)) à la question « *Et donc là tu aurais voulu continuer?* » A. répond « *Oui mais j'avais plus de forces donc...* » A. est alors centré sur le fait de descendre du mur (E) mais en même temps il éprouve une envie de recommencer malgré la fatigue (R). Néanmoins, dans cette micro histoire typique la connaissance qu'il a de lui-même et issue de ses expériences passées font qu'il sait que lorsqu'il est dans un état de fatigue aussi important, il ne pourra pas se réengager dans la tâche sans avoir pris un temps de repos (S).

Au moment de l'entretien portant sur la leçon de badminton, le chercheur demande à A. ce qu'il se passe dans sa tête au moment de prendre les raquettes ([signe 4](#)), à ce moment-là la consigne est de se mettre en file indienne pour récupérer une raquette courte ou longue distribuée par l'enseignant. A. répond « *Bah j'attends que tout le monde soit passé parce que ça se bouscule et moi j'aime pas trop donc c'est pour cela que je me mets dans un coin que j'attends que tout le monde soit servi.* » A. est alors préoccupé par le fait de se mettre à l'écart (E) car il n'aime pas se faire bousculer (R). Dans cette micro histoire typique, A. fait appel à ses souvenirs des autres leçons où il sait que les autres élèves ont tendance à se bousculer dans

la file d'attente (S) car ils sont tous pressés de jouer. Il met cela en relation avec ses difficultés liées à son déplacement et au fait que s'il est bousculé il risque de perdre l'équilibre bien plus facilement qu'un élève valide et de fait se met à l'écart pour éviter de se confronter à cela.

4. Discussion

4.1 Discussion scientifique

4.1.1 Similarité des préoccupations et modes d'engagements typiques

D'après Saury et al. (2013), quatre modes d'engagements typiques sont relevés en EPS. Ces modes d'engagements typiques sont : « interpréter les attentes scolaires et s'y conformer, » « appliquer ou négocier des normes communes au sein des groupes d'élèves à propos de « ce que l'on fait ensemble », « accroître le challenge de son activité (et/ou de son apprentissage) » et « s'amuser, se défouler, entretenir ou développer des relations amicales avec ses camarades de classe ». Les modes d'engagements typiques semblables à ceux détaillés ci-dessus pour A. au sein des ses micro-histoires sont : « Répondre aux attentes de l'enseignant : » conformité scolaire (interpréter les attentes scolaires et s'y conformer) et « éviter l'ennui » (s'amuser, se défouler).

Tout d'abord, répondre aux attentes scolaires pour l'élève était l'une de ses préoccupations primordiales. En effet, d'après les résultats il avait une volonté de rester concentré sur les consignes pour bien les comprendre et pouvoir les appliquer par la suite. Cette volonté d'écoute pouvait lui permettre de faciliter son interprétation des attentes scolaires et plus précisément celles de l'enseignant pour pouvoir s'y conformer. Cette préoccupation majeure peut être corrélée à une autre de ses préoccupations qui consiste à réussir, progresser, apprendre et s'améliorer. En effet, pour réussir A. relevait qu'il avait besoin de bien comprendre les consignes. Par ailleurs, A. est un élève plutôt scolaire donc cette recherche de conformité aux attentes de l'enseignant peut être due à son éducation familiale où le respect des règles est indispensable.

Ensuite, « éviter l'ennui » ou « s'amuser, se défouler, entretenir ou développer des relations amicales avec ses camarades de classe » est une préoccupation présente mais secondaire pour A. Le fait que cette préoccupation soit secondaire peut provenir du fait que A. est un élève très investi en EPS avec une forte volonté de répondre aux attentes de l'enseignant et de réussir ce qui lui laisse peu de temps pour se disperser. De plus, A. a une

particularité qui consiste à gérer son état de fatigue et donc s'amuser peut user ses ressources. Par conséquent, utiliser ses ressources lui laisse moins d'énergie par la suite pour pouvoir pratiquer, progresser et réussir en EPS.

4.1.2 Originalité des préoccupations et mode d'engagement typiques

Pour A., il est possible de distinguer deux modes d'engagements ou préoccupations qui se différencient des préoccupations typiques relevées par Saury et al (2013). Ces préoccupations sont : « Réussir, progresser, apprendre, s'améliorer » et « Ne pas se tromper. »

La préoccupation de « Réussir, progresser, apprendre, s'améliorer » est une préoccupation majeure que l'on retrouve dans les deux situations et qui peut se rapprocher du mode d'engagement typique « accroître le challenge de son activité ». A. cherche alors à s'engager dans une logique de défis personnels, de volonté de dépassement mais n'a pas besoin d'« accroître le challenge de son activité » qui est déjà optimal ou élevé pour lui, donc déjà un challenge en soi. Cette préoccupation peut être mise en correspondance avec le fait qu'un élève en situation de handicap moteur peut « *désirer mettre en jeu son corps et d'en attendre du plaisir* » (Garel, 2005). Ce plaisir de mettre en jeu son corps passerait alors par le sentiment de satisfaction d'avoir réussi, progressé ou d'avoir surmonté un challenge. Par ailleurs, cette préoccupation se met en rupture avec le type de conception médicalisé du handicap qui favorise l'inclusion au travers de la socialisation qui pour eux est plus efficace, au détriment du développement de compétences motrices (Chevallier-Rodriguez et al, 2016). En effet, A. dans ses engagements lors des deux leçons d'EPS étudiée est plus préoccupé par le fait de pratiquer en mettant son corps en jeu et de réussir et progresser, plutôt que d'échanger avec les autres membres de la classe. La dominance de cette préoccupation et cet engagement peuvent provenir du profil de l'élève qui est un élève très scolaire. L'EPS peut être pour lui un moment où il lutte contre cette maladie avec la recherche du dépassement de ses limites corporelles, mais aussi où il évalue ce qu'il ne peut plus faire et surtout ce qu'il peut encore faire.

La préoccupation de « ne pas se tromper » est une préoccupation seulement visible dans la leçon de badminton où l'erreur est plus visible par les autres élèves, que lors de la leçon d'escalade. En effet, l'EPS peut être « *une matière d'expression de ses performances et de comparaison de ses résultats* » (Tant et Watelin, 2014), par conséquent A. peut avoir peur d'être comparé aux autres quand il échoue et que cela fasse ressortir de manière encore plus visible ses difficultés et son handicap.

4.1.3 Spécificité des préoccupations et mode d'engagement typique liés au handicap

Pour A., il est possible de distinguer deux modes d'engagements ou préoccupations spécifiques à sa situation d'élève en situation de handicap. Ces préoccupations sont « être comme les autres » et « gérer son état de fatigue. »

La préoccupation « être comme les autres » est une préoccupation assez présente pour A. Elle se retrouve dans sa volonté de faire le plus possible comme les autres, donc d'être debout pour jouer au badminton plutôt qu'en fauteuil. Cette préoccupation peut-être corrélée avec la limite relevée par Garel (2018) où l'élève peut préférer avoir une adaptation la moins visible possible pour « être comme les autres » et éviter une forte stigmatisation, même si cela est au détriment de sa progression et de sa réussite personnelle. Cette préoccupation peut se retrouver aussi lorsqu'il a l'impression de vivre ce que les autres font en les regardant. Cette préoccupation d'« être comme les autres » et de rejeter en EPS les pratiques d'inclusion inversée (Averty, 2018) peut être due à son désir en EPS de « dépasser des limites » et d'accéder « à une communauté de plaisir avec les « valides » » (Tant et al., 2014). De cette manière, l'EPS peut être pour lui un espace de pratique où il peut viser des compétences communes avec les « valides » et où il peut retrouver un mode de pratique hors handisport, dans lequel il pratiquait de manière équivalente avec les autres élèves avant le déclenchement de sa maladie. Cette préoccupation de A. peut être liée avec sa préoccupation de progresser et réussir dans des tâches motrices qui sont demandées aussi aux autres élèves, de développer des compétences communes avec les autres élèves.

La préoccupation de gérer son handicap est spécifique à A. et est présente lors des leçons notamment sur la gestion de sa fatigue et de son état de santé. C'est-à-dire que A. a une préoccupation différente des autres élèves. Les autres élèves sont préoccupés par avoir une bonne raquette tandis que A. doit chercher à préserver son énergie et son intégrité physique en priorité. Il est conscient qu'il ne peut pas faire comme les autres et « être comme les autres » à ce moment-là. Il peut faire ce choix dans l'objectif de pouvoir répondre ensuite à une autre de ses préoccupations qui consiste à « Réussir, progresser, apprendre, s'améliorer. » En effet, choisir de ne pas « être comme les autres » à ce moment-là, peut lui permettre de préserver son énergie pour l'utiliser plus tard sur une autre préoccupation plus importante pour lui. De cette manière, il est possible de se demander si la gestion en autonomie de A. de son handicap, énergie, fatigue, impact ses choix et priorise ses préoccupations à remplir.

4.2 Discussion professionnelle

Les résultats de notre étude nous permettent d'accéder à l'expérience vécu de A. au cours de deux leçons d'EPS issues de deux séquences différentes ce qui nous permet de discuter la littérature professionnelle que nous avons exposé dans la revue de littérature. Il s'agit pour nous de voir quels apports professionnels peut nous apporter cette étude en vue de proposer des procédés d'inclusion qui s'accordent avec les préoccupations des élèves. Nous avons organisé ces apports autour de deux grands pôles qui sont le fait de considérer l'élève en situation de handicap avant tout comme un élève et non pas en se centrant sur son handicap et un deuxième autour de la prise en compte de sa personnalité, de son vécu, de ses appétences.

4.2.1 Des élèves avant tout

Les résultats de notre étude montrent une forte volonté de la part de A. de développer des compétences motrices identiques à celles des autres élèves (P23) : « être comme les autres » cela corrobore avec ce qui avait été exposé lors de la revue de littérature lorsque Averty (2018) propose de « *favoriser l'égalité des chances en développant des compétences communes* ». En effet, il est important de noter que dans les représentations des enseignants, les élèves en situation de handicap ont tendance à être vu uniquement au travers du prisme de leur handicap et des adaptations possibles alors que ces élèves sont avant tout des élèves comme les autres avec des préoccupations d'élèves. Cela rejoint ce que nous avons exposé dans la revue de littérature notamment lorsque Garel (2018) dit que ces élèves « *répondent à un désir de mettre en jeu leur corps et d'en attendre du plaisir* ». Cela nous amène en tant que futur enseignant à prendre en compte de manière plus fine cet aspect dans notre vision de l'inclusion. En effet, il est important avec ces élèves de ne pas être dans une démarche visant à « combler les manques » mais bien à chercher leur développement optimal comme pour n'importe quel autre élève. L'objectif n'est en effet pas de réduire l'inclusion à une intégration de ces élèves au groupe classe, mais à un développement commun et adapté de compétences et de connaissances motrices méthodologiques et sociales.

4.2.2 Prendre en compte la personnalité de l'élève dans la procédure d'inclusion

Nous pouvons constater que le fait d'avoir eu accès de manière plus approfondie au vécu de cet élève nous amène à dire qu'il est important dans une procédure inclusive de ne pas négliger la personnalité de l'élève. Dans la revue de littérature nous avons cité Meynaud, (2007, p. 94) qui disait qu'il fallait « *identifier le sens et l'intérêt éducatif de l'APSA choisie*

en fonction de la compétence qu'il souhaite enseigner, le problème moteur qu'elle pose avec les enjeux de formation qui en découlent au regard des objectifs de l'EPS, et les exigences de mise en œuvre pour cet élève ». Ce travail de recherche nous amène à penser qu'il semble important de compléter cela en menant un travail d'enquête auprès de l'élève pour appréhender au mieux au travers de la relation pédagogique les adaptations mises en place. De fait, laisser un choix à l'élève de plusieurs procédés inclusifs nous semble, au vu des résultats, être une piste intéressante. En effet, comme nous l'avons exposé [P23](#), A. souhaite de manière prioritaire agir de la même manière que ses camarade valides : il ne souhaite pas avoir la possibilité de se déplacer avec son fauteuil en badminton quand bien même cela lui permettrait d'être plus en réussite et ne souhaite pas non plus voir apparaître des procédés d'inclusion inversée. Il est alors nécessaire de prendre en compte l'avis et les choix de l'élève sur la manière dont "il veut être inclus". C'est-à-dire que si celui-ci préfère choisir une adaptation qui le mette plus en difficulté motrice, qui n'est donc pas effective en terme d'égalité des chances, mais qui va lui permette d'être moins visible et de se sentir plus comme les autres et plus accepté en tant que membre du groupe, il serait ainsi intéressant de respecter son choix.

4.3 Limites de l'étude

En prenant en considération le fait que notre étude soit située dans un contexte particulier avec un participant singulier, plusieurs limites sont à relever.

En premier lieu, cette étude a été menée au cours d'une année où nous devions valider notre deuxième année de master, valider notre mémoire de recherche, effectuer un stage filé en établissement de 8h par semaine et préparer le CAPEPS (Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive). Ces contraintes organisationnelles ont fait que nous avons mené seulement deux entretiens d'auto confrontations : un par semestre. Une procédure de recueil moins restreinte aurait permis d'accéder à un cours d'expérience moins ponctuel et plus réaliste de l'activité de l'élève et nous aurait sans doute amené à explorer d'autres thématiques. En effet, les entretiens ont été menés en prenant appui sur deux APSA individuelles : escalade et badminton. Il aurait été intéressant de s'appuyer sur une diversité d'APSA l'amenant à agir dans un collectif plus important ou de mener des entretiens à différents moments d'une même séquence d'enseignement.

En second lieu, il n'a pas été facile pour nous de trouver des élèves en situation de handicap sur notre lieu de stage. De fait, notre mémoire de recherche se base sur le vécu d'un seul élève. Par conséquent, cette étude est singulière et une grande partie des résultats sont difficilement extrapolables.

En effet, il convient de prendre en compte que se baser sur le vécu d'un élève s'accompagne d'une prise en compte de sa personnalité, de ses expériences personnelles. En résumé de son habitus. Notre étude ne nous permet pas de distinguer ce qui est constitutif de son expérience hors du milieu scolaire de ce qui est visible dans son vécu au cœur des situations d'enseignement. Par exemple, il ne nous est pas possible de savoir si le souhait qu'il émet que le handisport ne prenne pas place au sein de la classe est influencé par le fait qu'il en pratique déjà en dehors. Le fait que cet élève présente un handicap assez particulier : une maladie dégénérative qui fait que ses possibilités d'actions sont amenées à évoluer en dégression, et qu'il se déplace au quotidien en fauteuil mais qu'il soit aussi capable de marcher comme un élève ordinaire, sont des éléments constitutifs de son vécu et qui sont assez singuliers et mettent une forte limite à la généralisation de nos résultats à d'autres élèves en situations de handicap.

Enfin, la nature du handicap de A. a fait qu'il ne pouvait prendre part qu'à une partie restreinte de la leçon étant donné qu'il devait prendre des repos importants. De plus, il a été absent pendant une longue période et ne pouvait pas pratiquer à chaque leçon en fonction de son état de fatigue physique et émotionnel. De fait, cette étude portant sur son vécu ne permet d'accéder qu'à une partie de ce dernier, à des moments où A. était le plus en forme.

5. Conclusion

Au cours de cette étude, notre objectif était d'accéder aux préoccupations d'un élève en situation de handicap moteur en inclusion. Il a été possible de relever six préoccupations majeures de l'élève aux cours de différentes micro histoires typiques. Ces préoccupations sont : « répondre aux attentes de l'enseignant : conformité scolaire », « réussir, progresser, apprendre, s'améliorer », « éviter l'ennui », « ne pas se tromper », « être comme les autres », « gérer son handicap ».

Ces préoccupations ont pu être mises en correspondance avec des données de la revue de littérature et des préoccupations et modes d'engagement typiques des élèves relevés par Saury et al., (2013). En résumé, par rapport à cet élève, les préoccupations communes aux modes d'engagements typiques relevés par Saury et al., (2013) sont « répondre aux attentes de

l'enseignant : conformité scolaire » et « éviter l'ennui. » Les autres préoccupations sont plus spécifiques à son caractère ou liées à son handicap, comme par exemple la volonté « d'être comme les autres » et de « gérer son handicap. » Par ailleurs, la préoccupation de réussir, progresser et s'améliorer est très prégnante chez cet élève qui souhaite pratiquer de la manière la plus proche possible des autres élèves.

Ces résultats nous ont amené à réfléchir sur la manière dont nous voudrions organiser l'inclusion d'un élève en situation de handicap. En effet, d'une part, il nous paraît indispensable de prendre en considération les préoccupations et choix de l'élève sur son « mode d'inclusion ». D'autre part, il nous paraît indispensable de considérer un élève en situation de handicap comme un élève pouvant être identique aux autres et en visant des compétences réellement communes.

Pour prolonger cette étude, il serait intéressant d'étudier si les préoccupations d'un élève en situation de handicap moteur sont identiques lors d'activités collectives comme par exemple du handball, et s'il gère la priorisation de ses préoccupations de la même manière. Il pourrait aussi être intéressant de comparer ces préoccupations avec d'autres élèves en situation de handicap pour identifier des similitudes ou non.

6. Références bibliographiques

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

André, A., & Tant, M. (2017). L'inclusion en EPS : utopie ou opportunité pour la réussite ? *Revue EP&S*, 375, 14-17.

Averty, J. P. (2018). Citoyenneté et handicap : le défi inclusif. *Revue EPS*, 65-82.

Chevallier-Rodrigues, M., Courtinat-Camps, A., & de Léonardis, M. (2016). Dix années de politique inclusive à l'école : quel bilan ? *Carrefours de l'éducation*, n° 42(2), 215-239.

<https://doi.org/10.3917/cdle.042.0215>

Dizien, M. A., & Dizien, H. (2015). L'ingéniosité d'une équipe d'enseignants. *EPS & société*, 1-5.

Garel, J. P. (2005). L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'éducation physique et sportive. *Reliance*, 16(2), 84. <https://doi.org/10.3917/reli.016.0084>

Garel, J. P. (2018). Élèves à bep (besoins éducatifs particuliers) en eps à l'école ordinaire : intérêt et limites des types de groupement. « *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives* », 81, 81-97. <https://doi.org/10.3917/nresi.081.0081>

Génolini, J. P., & Tournebize, A. (2010). Scolarisation des élèves en situation de handicap physique. *Staps*, n° 88(2), 25-42. <https://doi.org/10.3917/sta.088.0025>

Gottsmann, L., Trohel, J., & Gal-Petitfaux, 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. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, Numéro spécial 2, 5-35. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.931>

Gombert, A., & Roussey, J. Y. (2007). L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. *Repères*, 35(1), 233-251. <https://doi.org/10.3406/reper.2007.2758>

Lefèvre, L., & Marsault, C. (2018). Le besoin éducatif particulier, un moment d'exception pédagogique : regards croisés des enseignants du premier et du second degré. *La nouvelle revue- Éducation et société inclusives*, N° 81(1), 173-183. <https://doi.org/10.3917/nresi.081.0173>

Mayeko, T., Simon-Malleret, L., & le Gall, B. (2021). Réduire le poids des comparaisons sociales en EPS : propositions en badminton. *Enseigner l'EPS*, 285, 16-21.

Meynaud, F. (2007). Vers une éducation physique et sportive inclusive. *Reliance*, 24, 92-97. <https://www.cairn.info/revue-reliance-2007-2-page-92.htm>

Raufast, A., & Bilard, J. (2006). L'intégration en eps et par l'eps des élèves présentant des troubles psychiques ou en difficulté d'adaptation scolaire et sociale. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 33, 133-146. <https://doi.org/10.3917/nras.033.0133>

Roult, R., Carbonneau, H., Duquette, M. M., & Belley-Ranger, M. (2015). Participation des jeunes ayant une limitation fonctionnelle à des activités physiques et sportives. Visions et préoccupations des intervenants en milieu scolaire au Québec. *Staps*, n° 106(4), 55-70.

<https://doi.org/10.3917/sta.106.0055>

Rivière, C., & Lafont, L. (2014). favoriser l'inclusion d'élèves porteurs de troubles cognitifs par le tutorat en eps. *Carrefour de l'éducation*, 37, 175-190.

<https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2014-1-page-175.htm>

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

Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., &) B. H. (2013). une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants. Dans *Actions, significations et apprentissages en EPS* (p. 1-95). Éditions EP&S.

Tant, M., & Watelain, R. (2015). Attitudes des enseignants d'Éducation Physique envers l'inclusion d'un élève en situation de handicap. Une revue systématique de la littérature (1975–2015). *Staps*, n° 106(4), 37-53. <https://doi.org/10.3917/sta.106.0037>

Tant, M., Watelain, R., & André, A. (2018). Détermination de perceptions différenciées d'enseignants d'Éducation physique et sportive envers l'inclusion des élèves en situation de handicap. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 81(1), 45-63.

<https://doi.org/10.3917/nresi.081.0045>

Terré, N., Sève, C., & Saury, J. (2017). Une approche énapive du développement des compétences en milieu scolaire. *Éducation et francophonie*, 44(2), 68-85.

<https://doi.org/10.7202/1039022ar>

Consulté le 29/06/2022 à l'adresse

<https://www.monparcours handicap.gouv.fr/actualite/rentree-2021-400-000-enfants-en-situation-de-handicap-scolarises-en-milieu-ordinaire>

Retranscription entretiens:

C: chercheur E: élève prenant part à l'étude Martin: nom d'emprunt du camarade de l'élève Mme Dupont: nom d'emprunt de la tutrice EPS
--

Entretien escalade :

C: donc là on est au début de la leçon d'escalade, à ce moment là tu fais quoi?

E: mmmh; j'attends pour prendre les affaires

C: Et tu penses à quelque chose en particulier?

E: Euh non

C: tu attends juste?

E: Oui

Vidéo défile

C: alors là tu vois ce que tu es en train de faire?

"problème avec la vidéo"

C: reprenons alors là tu vois ce que tu es en train de faire?

E: je met mon baudrier, que je galère un peu à mettre

C: a oui? parce que?

E: il était emmêlé

C: et du coup qu'est ce que tu as fait?

E: j'ai tenté de le démêler

C: Et tu te sentais comment lorsque tu faisais ça?

E: bien mais c'était un peu compliqué mais...

C: parce que?

E: il était trop serré et emmêlé donc je n'arrivait pas à le remonter

C: et là du coup elle (Enseignante EPS) est venu t'aider?

E: oui

C: et ça t'as servi?

E: oui

vidéo défile

C: alors là est ce que tu te souviens de ce qu'il se passait?

E: j'étais encore en train de resserrer mon baudrier Mme Dupont m'a aidé

C: Ok, et là du coup?

E: je faisais mon noeud de 8 et Mme Dupont m'aidait

C: Et tu y arrives tout seul?

E: euh oui

C: donc elle t'aidait à faire quoi?

E: elle vérifiait que je le faisais bien

C: tu te souviens de ce qu'elle te disait?

interrompu par des gens qui rentrent dans la salle

Vidéo défile

C: donc là tu allait grimper?

E: là j'allais sécuriser je n'allait pas monter

C: d'accord, et tu coup tu était en binôme avec?

E: avec Martin

C: Et vous avez discuté avec Martin?

E: non

C: pourquoi?

E: ne répond pas

C: et donc tu as déjà assuré, tu savais comment faire?

E: oui

C: tu n'avais pas d'appréhensions particulières?

E: non

vidéo défile

E: là on attendait

C: vous n'avez pas parlé non plus en attendant?

E: non

vidéo défile

E: là on attendait, on attendait

C: il se passe quoi dans ta tête quand tu attends comme ça?

E: bah c'est ennuyant donc j'essaie de trouver des choses à faire

C: Et tu trouves des choses à faire?

E: / rigole / non

C: alors là on est au moment où ça y est

E: bah je...

C: oui? tu essaie d'assurer?

E: oui

C: et quand tu essaies d'assurer tu te souviens sur quoi tu te concentre?

E: sur la corde et aussi sur Martin pour voir comment il monte

C: d'accord

E: parce que un moment il allait trop vite

C: et tu lui as dit quoi?

E: Je lui ai dit stop pour que j'ai le temps, et Mme Dupont est venu m'aider

C: elle t'aidait comment?

E: elle me montrait comment faire, elle me disait de bien tendre la corde

C: et du coup tu te sentais comment là à assurer?

E: bien

Vidéo défile

C: et donc là il continue de grimper?

E: non il allait descendre

C: ok, donc du coup toi tu fais quoi,

E: eeeeuh bah je le redescend
C: donc tu te concentres sur quoi?
E: sur comment il descend
C: alors, est ce que tu parles avec lui quand il descend?
E: euh, oui, je lui demande d'aller doucement parce qu'il faisait un peu n'importe quoi
C: et toi du coup ça te faisait quoi qu'il fasse n'importe quoi?
E: Rien mais... Comme là il se tenait comme ça alors qu'il devait se mettre contre le mur comme disait Mme Dupont
C: et ça a un impact sur toi quand il fait n'importe quoi?
E: non

C: et à ce moment-là tu es concentré juste sur Martin ou est ce que de temps en temps tu regardes les autres?
E: juste sur Martin parce que si je regarde les autres je peux lâcher la corde comme ça
C: d'accord

vidéo défile

C: donc là Martin est descendu et du coup
E: je pense que là je vais monter, je pense... Mais je suis pas sûr
C: je crois que si
E: oui c'est ça
C: Et tu te souviens de ce que tu te disais à ce moment-là?
E: non
C: tu étais pressé?
E: non pas vraiment
C: Tu as des appréhensions?
E: ne répond pas

vidéo défile

E: donc là elle (Mme Dupont) essayait de m'aider
C: oui et donc là c'est Martin qui t'assurait?
E: oui
C: et donc elle essayait de t'aider?
E: oui parce que j'avais du mal à pousser, donc là elle m'a aidé
C: et alors?
E: c'était compliqué
C: ah oui? et ça t'a aidé ?
E: mmmh oui
C: tu penses que tu as réussi du coup?
E: peut être
C: tu te sentais comment à ce moment-là?
E: bien, ça allait
C: Et tu te souviens de ce que tu ressentais?
E: non pas trop, en fait c'était compliqué à pousser sur les bras
C: sur les bras?
E: euh non sur les jambes plutôt
C: et au niveau des bras tu n'avais pas de problème pour prendre les prises?
E: non c'est plus pousser sur les jambes

C: d'accord, et du coup tu étais concentré sur le fait de pousser dans tes jambes?

E: oui c'est ça

C: et du coup avec Martin vous avez échangé un petit peu?

E: pas vraiment

C: tu t'es préoccupé de lui lorsqu'il t'assurait?

E: non

vidéo défile

C: là c'est Mme Dupont qui t'assure, qu'est ce que tu te dis à ce moment-là?

E: je me souviens pas

C: si on compare avec le moment où c'est Martin qui t'assure, est ce que tu trouves qu'il y a une différence?

E: ça sera plus facile, elle peut plus me tirer, parce que Martin... voilà... il a moins de force alors que Mme Dupont elle peut plus m'aider vu que la corde est accroché à moi quand elle tire ça m'aide à monter un peu c'est pour ça

C: donc là tu sens qu'elle te tire?

E: mmmh oui

C: donc là tu re essaie de grimper

E: oui

C: Et tu penses encore à la même chose que tout à l'heure?

E: oui

C: tu as les mêmes sensations?

E: ne répond pas

C: tu arriverai à nous décrire ces sensations?

E: euh je sais pas...

C: tu veux essayer?

E: oui, bah... c'est comme si... je sais pas trop comment expliquer...

C: fait avec tes mots

E: euh... c'est comme si toi tu veux pousser sur tes jambes mais les jambes... Tes jambes elles se disent non j'arrive pas à grimper. Donc elles montent pas

C: et tu coup te sent comment?

E: je sais pas

vidéo défile

C: donc là on ajoute une chaise pour t'aider au début, qu'est ce que tu penses quand on ajoute la chaise?

E: que je vais pouvoir monter plus haut, et aussi que c'était dur de monter sur la chaise

C: Et là tu te souviens de ce que tu dis?

E: // rigole // euh oui je dis que ça va être compliqué de monter sur la chaise, d'abord il va falloir essayait de monter sur la chaise avant de grimper sur le mur

C: Et tu te sens comment là?

E: euh en train de galérer // rigole // Mais j'ai réussi!

C: donc là ça y est... (coupé)

E: oui là j'étais plus haut

C: ça te fait quoi comme sensation là d'être plus haut?

E: bah que j'ai réussi à monter plus haut, mais la chaise m'a aidé plutôt

C: Et tu ressens des choses quand tu arrives à grimper comme ça?

E: oui je suis content
 C: Et là tu te souviens de ce qu'il se passe?
 E: oui on a un peu forcé pour que je puisse monter plus haut et là j'étais à l'endroit où j'arrivais pas à grimper, après on a pas pu grimper plus haut
 C: Et tu te souviens de ce que tu ressentais?
 E: euh non plus trop, et après on est redescendu
 C: ça te faisait quoi de redescendre?
 E: mmh, bah j'étais content de redescendre, un peu quand même, parce que c'était... A la fin c'est fatigant
 C: d'accord, et tu as envie de recommencer?
 E: oui!
 C: même si tu es fatigué?
 E: oui!
 C: Et donc là tu aurais voulu continuer?
 E: oui mais j'avais plus de force donc...

Vidéo défile

C: donc là c'est la fin de la séance
 E: oui c'était quand on s'est assis, // incompréhensible//
 C: Et tu sais ce que tu te disais dans ta tête?
 E: non
 C: quand tu enlevais ton nœud?
 E: bah que ça faisait du bien parce que ça tirait, parce que quand tu peux pas pousser on sent que ça tire dans le baudrier, parce il y a le baudrier et ça tire sur tes jambes donc c'est... Donc ça me faisait du bien d'enlever le baudrier parce que après tu as plus rien sur tes jambes et ça tire plus... Et après voilà... Après on a rangé les cordes et tout
 C: Et ça tu sais faire ranger les cordes?
 E: oui donc voilà, mais après j'avais un peu du mal à faire le noeud avec la cordelette
 C: du coup tu as fait quoi?
 E: j'ai fait plusieurs essais mais j'ai pas réussi, et après vous (Enseignant EPS) êtes venu m'aider, et après j'ai réussi et on a tiré sur la corde... Parce que en fait j'ai réussi mais en fait j'ai pas... Je sais pas pourquoi
 C: tu as réussi quoi?
 E: de faire un noeud mais j'ai pas réussi à faire l'autre

question plus générales

C: tu t'es senti comment à la fin de la séance d'escalade?
 E: euh fatigué
 C: et c'est quelque chose qui revient fréquemment dans les séances d'eps?
 E: oui je suis fatigué
 C: et est ce qu'il y a d'autres sensations qui reviennent?
 E: mmmh, bah j'ai fait un effort donc ça me fatigue mais après ça s'arrête
 C: Et après tu te sens comment moralement?
 E: bah content parce que j'ai réussi à faire beaucoup de choses c'est ça
 C: donc là par exemple par rapport à cette leçon d'escalade?
 E: bah à la fin j'étais très content parce que j'ai réussi à monter plus haut
 C: plus haut?
 E: plus haut qu'avant, aux autres séances c'était pas très haut

C: et tu as des attentes particulières pour les prochaines leçons?
E: non pas trop
C: et les sensations que tu as ressenti à la fin de cette leçon, tu ressens souvent les mêmes en EPS?
E: oui
C: et des fois tu as des sensations inverses?
E: non pas trop, peut être une fois mais ça n'arrive presque jamais

Entretien badminton :

C: Alors on va mettre le son comme ça ça va t'aider à te remémorer les choses
E: ok
C: est-ce que tu te souviens là qu'est-ce que tu devais faire qu'est-ce qu'il avait expliqué?
E: avec les plots
C: oui donc là là tu es là
E: oui
C: ok et là quand l'enseignant explique les consignes et que vous êtes assis comme ça à quoi tu penses ?
E: Bah à ce qu'il explique, si j'ai compris aussi des fois je ne comprends pas
C: et tu sais pourquoi tu ne comprends pas très bien?
E: Bah des fois on parle ça me distrait parfois
C: et quand tu es distrait est-ce que ça te dérange ou est-ce que tu préfères écouter les consignes?
Es: je préfère écouter
C: d'accord on va avancer un petit peu

Vidéo défile

C: donc là tu te souviens de ce qu'il va se passer?
E: il nous montre comment on fait
C: et toi quand il montre comment on fait... /Coupée par l'E/
E: je comprends mieux
C: et donc là on te voit tu sais ce que tu fais à ce moment-là?
E: bah je regarde
C: donc là on voit Bernard qui joue avec le plot tu te souviens si ça te faisait quelque chose?
E: un peu
C: et alors?
E: bah ça me distrait un petit peu mais mais j'essaie de me concentrer
C: donc là il venait te parler
E: oui
C: et donc là qu'est-ce qui te préoccupe lorsqu'il te met un plot sur la tête?

E: bah là j'écoute plus donc je ne pense qu'à jouer après je ne pense plus au cours donc c'est pour ça que des fois j'y pense pas donc parfois je choisis de me mettre tout seul dans un coin pour bien écouter

C: et du coup quand tu te mets tout seul dans un coin c'est pour ça c'est pour bien écouter?

E: oui c'est pour ne pas parler avec les autres parce que sinon ça me distrait je ne comprends plus trop

C: et tu es bavard ?

E: Oui

C: et donc là on te voit. Est-ce que tu te souviens ou pas? Vous alliez chercher les raquettes.

Est-ce que tu sais ce qu'il se passe dans ta tête quand vous devez aller chercher les raquettes ?

E: bah j'attends que tout le monde soit passé parce que ça se bouscule et moi j'aime pas trop donc c'est pour cela que je me mets dans un coin et j'attends que tout le monde soit servi.

C: ok, parce que toi tu sais que tu auras toujours une bonne raquette à la fin ?

E: non mais surtout, ça me préoccupe pas beaucoup

C: donc là vous écoutez les consignes, on va avancer un petit peu. Est-ce que tu te souviens la qu'est-ce qu'il expliquait?

E: non

C: c'est lorsque vous faisiez le système avec les groupes. Et là par exemple quand quand il désigne des capitaines est-ce que ça te fait quelque chose?

E: parfois je suis très timide et je n'ose pas je n'ose pas me proposer là il n'a pas demandé mais sinon je ne me serais pas proposé, je me mets à l'écart

C: et tu sais pourquoi tu es timide comme ça ?

E: Non

C: Donc là on te voit encore avec Bernard, tu te souviens de ce qu'il te dit?

E: non je ne me souviens pas

C: et lorsqu'il annonce les équipes est-ce que tu as des attentes?

E: non pas vraiment

C: cela ne te gêne pas d'être avec n'importe qui?

E: non ça me va

C: ok

vidéo défile

C: donc là vous alliez vous mettre en place. Et à ce moment où vous alliez vous mettre en place, tu penses à des choses particulières ?

E: non

C: Donc là on te voit avec ton groupe du coup

E: presque

C, on te voit là, est-ce que tu te souviens de ce qu'il se passait, tu te souviens de cet exercice ?

E: il fallait faire des amortis, je me suis mis à l'écart car je ne voulais pas qu'ils me voient jouer en premier je préfère être le dernier

C: tu préfères passer le dernier ?

E: oui souvent je fais ça

C: pourquoi?

E: je ne sais pas

C: est-ce que tu as besoin de voir les autres avant ?

E: non je ne sais pas trop pourquoi je fais ça, c'est juste que je préfère passer en dernier

C: ok

E: ou peut-être c'est parce que j'ai peur de me tromper, c'est pour ça que je préfère passer en dernier, pour être sûr de bien faire

C: tu considères que c'est quelque chose d'important pour toi ?

E: Oui

C: donc là tu es concentré, on va avancer là où tu on te voit faire

vidéo défile

C: donc là tu te mets en place, à quoi penses-tu?

E: là je n'y arrivais pas, même en passant en dernier je n'y arrive pas. Mais à force de le faire j'arrive.

C: oui là tu y arrives, comment te sens-tu dans ces moments-là? Lorsque tu n'y arrives pas où que tu y arrives ?

E: lorsque je réussis je suis content, mais quand je n'y arrive pas je suis un peu déçu

C: donc tu te souviens de ce que tu ressens ?

E: Non pas vraiment

C: donc là tu es contre Yacine, vous changez ? Comment tu te sens à ce moment-là ?

E: bah bien parce que j'ai compris et j'y arrive

C: donc tu as terminé sur quelque chose que tu as réussi ?

E: Oui

C: et donc ça tu sais si c'est quelque chose pour toi...

E: /coupe la parole/ qui est important pour moi

C: et là, lorsque tu attends, tu sais à quoi tu penses ?

E: non, je regarde comment il joue, j'aime bien observer les gens quand ils jouent, j'aime bien savoir comment ils font, comment ils font du sport, mais moi je ne pourrai pas faire comme eux, mais je suis un peu content de voir les gens comme ça. En fait j'apprends mais sans le faire un peu

C: en regardant ?

E: oui

C: et du coup tu as l'impression quand tu la regardes que tu apprends

E: je ne sais pas trop

vidéo défile

C: donc là tu te souviens vous refaites un exercice

E: oui on refaisait des amortis

C: et en badminton il y a plusieurs coups, sur cette séquence vous êtes centré sur l' amorti. Toi tu trouves ça comment ?

E: ne réponds pas

C: parce qu'il y avait d'autres coup vous auriez pu travailler le coup droit ou le dégager

E: bah en fait c'était le groupe où on était un peu en difficulté sur la morti, et au bout d'un moment j'ai réussi

C: donc là l'enseignant fait une démonstration toi on te voit ici

vidéo défile

C: lorsque tu observes les autres et que tu les vois réussir ou échouer, est-ce que tu ressens quelque chose?

E: je suis content pour eux, mais des fois je me concentre sur moi pour réussir

C: donc là on voit que tu choisis de toi-même de te mettre en place, à quoi penses-tu à ce moment-là?

E: je cherche à réussir parce que je n'avais pas réussi jusqu'à maintenant

C: là on voit que l'autre E a un peu loupé son lancer, tu es obligé de te déplacer qu'est-ce que tu ressens ?

E: ça me fatigue pour après quand il faut jouer, ça me fatigue un peu de me baisser et de me déplacer

C: donc toi tu préfères, en fonction des Es qui te lancent le volant?

E: oui c'est vrai qu'il y en a qui lance bien, donc j'ai plus de chance d'y arriver

Vidéo défile

C: est-ce que tu te souviens de la dernière situation sur laquelle vous êtes passés ?

E: non

C: la dernière de toutes les leçons

E: la dernière des leçons ?

C: souvent vous faites quoi ?

E: bah des matchs, souvent c'est ça

C: ok donc là tu sais ce que tu fais ?

E: Bah j'essaie de faire tenir la raquette debout par terre, je ne sais pas pourquoi je fais ça, en fait dès que j'ai un truc dans les mains ça me donne envie de jouer avec en fait jeune, ça me distrait en fait je me distrais souvent avec des objets

C: donc là tu es plus concentré sur quoi ?

E: Bah les deux, parce qu'au bout d'un moment j'arrête et j'écoute

C: donc là sur la vidéo on voit qu'ils annoncent qui va sur quel terrain, est-ce que dans ces moments-là tu ressens quelque chose en particulier, de savoir qui va être appelé?

E: non ça non plus ça ne me dérange pas d'être avec trop de d'autres gens

C: donc là il t'a annoncé pour te dire d'aller sur un terrain

E: oui

C: et qu'est-ce que tu ressens lorsque tu es annoncé pour jouer en premier ?

E: je ne sais pas, je suis content mais à moitié content Parce que je n'ai pas envie de me tromper

C: donc là on te voit en match, donc là en plus on voit que tu joues contre Victor, lorsque tu vois ton adversaire ça te fait quelque chose ?

E: oui ça me faisait plaisir parce que j'aime bien Victor

C: donc là on voit qu'il y a des petits plots autour Tu te souviens à quoi ça servait ?

E: bah ça servait à ce que je n'ai pas à trop courir, pour pas que je sois trop fatigué

C: et ça te fait quoi toi d'avoir un terrain réduit ?

E: Bah c'est mieux c'est beaucoup plus simple, c'est moins fatiguant

C: ok donc tu préfères ?

E: Oui

C: et si ton terrain n'était pas réduit ?

E: Bah ça serait un peu plus compliqué

C: donc le fait que l'enseignant façon rendre un terrain réduit pour toi

E: /coupe la parole/ oui c'est mieux

C: et après le résultat du match, est-ce qu'il a une importance pour toi ?

E: non pas spécialement

C: est-ce que tu ressens quelque chose lorsque tu gagnes ou que tu perds ?

E: Quand je perds ça va, mais quand je gagne je suis content parce que j'ai réussi

C: on va passer sur des questions plus générales, si on compare les activités que tu pratiques en EPS, on t'a vu en natation en escalade et en badminton, est-ce qu'il y a des choses dans lesquelles tu te sens mieux, des préférences?

E: la natation, je me sens plus détendu dans l'eau, dans les autres cours je suis crispé, j'essaie d'y arriver mais dans l'eau je peux me laisser porter, je me fatigue moins c'est plus simple pour moi de nager

C: et les autres activités du coup ?

E: il y a des sports que je préfère et des sports que j'aime moins, le badminton c'est pas trop mon truc

C: c'est par rapport à comment tu te sens dans l'activité ? Est ce que tu penses que ça pourrait t'aider à jouer en te déplaçant avec ton fauteuil en badminton?

E: Non je pense pas... En fait je préfère jouer en étant debout dans le petit espace, comme ça je suis comme les autres

C: D'accord, et en escalade, ça t'as permis d'avancer le fait que du matériel était à ta disposition?

E: Oui, l'escalade c'est compliqué mais j'aime bien faire escalade même si c'est compliqué

C: alors que le badminton tu trouves ça comment par rapport à l'escalade c'est plus compliqué ou moins compliqué ?

E: c'est moins compliqué mais c'est pas un sport que j'aime bien faire, c'est pas comme l'escalade ou la gymnastique où j'ai été content d'y aller

C: il y a quelque chose en gymnastique que tu préfères ?

E: moi je préfère le sol, la poutre c'est compliqué

C: tu as des appréhensions lorsque tu es sur la poutre ?

E: Je suis content d'y arriver car c'est très compliqué pour moi de monter sur une poutre

C: et si on en EPS on faisait intervenir quelqu'un qui fait du handisport comment trouverai tu ça? Si vous faisiez tous un cycle, de la boxe fauteuil par exemple, est-ce que toi tu trouverais ça bien?

E: pas vraiment, mais en dehors de l'école je fais de la natation avec handisport avec des gens qui sont pareil que moi, et donc on fait la même chose et on est au même niveau, tandis qu'avec eux je ne suis pas au même niveau

C: et par rapport à quand tu es en handisport, quand tu es en EPS comment te sens-tu ?

E: handisport je préfère, je me sens mieux, si je n'en peux plus je m'arrête, comme à l'école mais mais on ne fait pas au même niveau mais on ne fait pas au même niveau on fait au même niveau que les gens qui ont des difficultés, je préfère

C: et si par exemple à l'école on faisait de l'inclusion inversé, c'est-à-dire que tous les autres serait aussi en fauteuil est-ce que tu trouves que ça ce serait plus facile pour toi

E: non

Tableau 1: tableau à deux volets pour l'analyse du cours d'expérience de A
Analyse escalade (entretien 1) :

Volet 1	Volet 2
Action et communication de A.	Entretien d'autoconfrontation, verbalisations de A.
1) - A est en train de mettre son baudrier 2) - A et Martin attendent l'accord de l'enseignant pour pouvoir grimper 3) - A assure le grimpeur	1) - C: reprenons alors là tu vois ce que tu es en train de faire? E: je met mon baudrier, que je galère un peu à mettre C: a oui? parce que? E: il était emmêlé C: et du coup qu'est ce que tu as fait? E: j'ai tenté de le démêler C: Et tu te sentais comment lorsque tu faisais ça? E: bien mais c'était un peu compliqué mais... C: parce que? E: il était trop serré et emmêlé donc je n'arrivait pas à le remonter C: et là du coup elle (Enseignante EPS) est venu t'aider? E: oui C et ça t'as servi? E: oui 2) - E: là on attendait, on attendait C: il se passe quoi dans ta tête quand tu attends comme ça? E: bah c'est ennuyant donc j'essaie de trouver des choses à faire C: Et tu trouves des choses à faire? E: / rigole / non

4) ● A assure la descente de son grimpeur 5) ● A est en bas du mur et essaye de monter. Mme Dupont vient l'aider.	3) ● C: alors là on est au moment où ça y est E: bah je... C: oui? tu essaie d'assurer? E: oui C: et quand tu essaies d'assurer tu te souviens sur quoi tu te concentre? E: sur la corde et aussi sur Martin pour voir comment il monte C: d'accord E: parce que un moment il allait trop vite C: et tu lui as dit quoi? E: Je lui ai dit stop pour que j'ai le temps, et Mme Dupont est venu m'aider C: elle t'aidait comment? E: elle me montrait comment faire, elle me disait de bien tendre la corde C: et du coup tu te sentais comment là à assurer? E: bien 4) ● C: et donc là il continue de grimper? E: non il allait descendre C: ok, donc du coup toi tu fais quoi, E: eeeeuh bah je le redescend C: donc tu te concentres sur quoi? E: sur comment il descend C: alors, est ce que tu parles avec lui quand il descend? E: euh, oui, je lui demande d'aller doucement parce qu'il faisait un peu n'importe quoi C: et toi du coup ça te faisait quoi qu'il fasse n'importe quoi? E: Rien mais... Comme là il se tenait comme ça alors qu'il devait se mettre contre le mur comme disait Mme Dupont C: et ça a un impact sur toi quand il fait n'importe quoi? E: non C: et à ce moment-là tu es concentré juste sur Martin ou est ce que de temps en temps tu regardes les autres? E: juste sur Martin parce que si je regarde les autres je peux lâcher la corde comme ça C: d'accord 5) ● E: donc là elle (Mme Dupont) essayait de m'aider C: oui et donc là c'est Martin qui t'assurait? E: oui C: et donc elle essayait de t'aider? E: oui parce que j'avais du mal à pousser, donc là elle m'a aidé C: et alors?
---	---

8) Fin de la séance, les élèves dont A rangent leur matériel	C: et tu coup te sent comment? E: je sais pas 7) - C: donc là on ajoute une chaise pour t'aider au début, qu'est ce que tu penses quand on ajoute la chaise? E: que je vais pouvoir monter plus haut, et aussi que c'était dur de monter sur la chaise C: Et là tu te souviens de ce que tu dis? E: // rigole // euh oui je dis que ça va être compliqué de monter sur la chaise, d'abord il va falloir essayait de monter sur la chaise avant de grimper sur le mur C: Et tu te sens comment là? E: euh en train de galérer // rigole // Mais j'ai réussi! C: donc là ça y est... (coupé) E: oui là j'étais plus haut C: ça te fait quoi comme sensation là d'être plus haut? E: bah que j'ai réussi à monter plus haut, mais la chaise m'as aidé plutôt C: Et tu ressens des choses quand tu arrives à grimper comme ça? E: oui je suis content C: Et là tu te souviens de ce qu'il se passe? E: oui on a un peu forcé pour que je puisse monter plus haut et là j'étais à l'endroit où j'arrivais pas à grimper, après on a pas pu grimper plus haut C: Et tu te souviens de ce que tu ressentais? E: euh non plus trop, et après on est redescendu C: ça te faisait quoi de redescendre? E: mmh, bah j'étais content de redescendre, un peu quand même, parce que c'était... A la fin c'est fatigant C: d'accord, et tu as envie de recommencer? E: oui! C: même si tu es fatigué? E: oui! C: Et donc là tu aurais voulu continuer? E: oui mais j'avais plus de force donc... 8) - C: donc là c'est la fin de la séance E: oui c'était quand on s'est assis, // incompréhensible// C: Et tu sais ce que tu te disais dans ta tête? E: non C: quand tu enlevais ton nœud? E: bah que ça faisait du bien parce que ça tirait, parce que quand tu peux pas pousser on sent que ça tire dans le boudrier, parce il y a le boudrier et ça tire sur tes jambes donc c'est... Donc ça me faisait du bien d'enlever le boudrier parce que
---	---

	après tu as plus rien sur tes jambes et ça tire plus... Et après voilà... Après on a rangé les cordes et tout C: Et ça tu sais faire ranger les cordes? E: oui donc voilà, mais après j'avais un peu du mal à faire le noeud avec la cordelette C: du coup tu as fait quoi? E: j'ai fait plusieurs essais mais j'ai pas réussi, et après Mme Dupont est venu m'aider, et après j'ai réussi et on a tiré sur la corde... Parce que en fait j'ai réussi mais en fait j'ai pas... Je sais pas pourquoi C: tu as réussi quoi? E: de faire un noeud mais j'ai pas réussi à faire l'autre
--	--

Analyse badminton (entretien 2) :

Volet 1	Volet 2
Action et communication de A.	Entretien d'autoconfrontation, verbalisations de A.

1) • L'enseignant explique les consignes devant un tableau, les élèves sont assis autour en arc de cercle. A. est assis dans le fond et un élève parle à côté de lui. 2) • L'enseignant fait une démonstration de l'exercice à réaliser ensuite • L'enseignant fait une démonstration et continue d'expliquer l'exercice, pendant que Bernard joue avec un plot juste à côté d'A. 3) • Les élèves se précipitent pour faire une file indienne pour récupérer les raquettes données par l'enseignant (routine de fonctionnement de la séquence).	1) • Chercheur: ok et là quand l'enseignant explique les consignes et que vous êtes assis comme ça à quoi tu penses ? Elève: Bah à ce qu'il explique, si j'ai compris aussi des fois je ne comprends pas Chercheur: et tu sais pourquoi tu ne comprends pas très bien? Elève: Bah des fois on parle ça me distrait parfois Chercheur: et quand tu es distrait est-ce que ça te dérange ou est-ce que tu préfères écouter les consignes? Elèves: je préfère écouter 2) • Chercheur: donc là tu te souviens de ce qu'il va se passer? Elève: il nous montre comment on fait Chercheur: et toi quand il montre comment on fait... /Coupée par l'élève/ Elève: je comprends mieux • Chercheur: donc là on voit Bernard qui joue avec le plot tu te souviens si ça te faisait quelque chose? Elève: un peu Chercheur: et alors? Elève: bah ça me distrait un petit peu mais mais j'essaie de me concentrer Chercheur: donc là il venait te parler Elève: oui Chercheur: et donc là qu'est-ce qui te préoccupe lorsqu'il te met un plot sur la tête? Elève: bah là j'écoute plus donc je ne pense qu'à jouer après je ne pense plus au cours donc c'est pour ça que des fois j'y pense pas donc parfois je choisis de me mettre tout seul dans un coin pour bien écouter Chercheur: et du coup quand tu te mets tout seul dans un coin c'est pour ça c'est pour bien écouter? Elève: oui c'est pour ne pas parler avec les autres parce que sinon ça me distrait je ne comprends plus trop 3) • Chercheur: et donc là on te voit. Est-ce que tu te souviens ou pas? Vous alliez chercher les raquettes.
--	--

4) ● L'enseignant désigne des chefs d'équipe ● L'enseignant annonce les groupes en nommant les élèves qui vont aller avec les chefs d'équipe	Est-ce que tu sais ce qu'il se passe dans ta tête quand vous devez aller chercher les raquettes ? Elève: bah j'attends que tout le monde soit passé parce que ça se bouscule et moi j'aime pas trop donc c'est pour cela que je me mets dans un coin et j'attends que tout le monde soit servi. Chercheur: ok, parce que toi tu sais que tu auras toujours une bonne raquette à la fin ? Élève: non mais surtout, ça me préoccupe pas beaucoup
5) ● A et son groupe se mettent en place au terrain qui est attribué à leur groupe. A est sur le côté du terrain en retrait	4) ● Elève: parfois je suis très timide et je n'ose pas je n'ose pas me proposer là il n'a pas demandé mais sinon je ne me serais pas proposé, je me mets à l'écart ● Chercheur: et lorsqu'il annonce les équipes est-ce que tu as des attentes? Élève: non pas vraiment Chercheur: cela ne te gêne pas d'être avec n'importe qui? Élève: non ça me va Chercheur: ok 5) ● Élève: il fallait faire des amortis, je me suis mis à l'écart car je ne voulais pas qu'ils me voient jouer en premier je préfère être le dernier Chercheur: tu préfères passer le dernier ? Élève: oui souvent je fais ça Chercheur: pourquoi? Élève: je ne sais pas Chercheur: est-ce que tu as besoin de voir les autres avant ? Élève: non je ne sais pas trop pourquoi je fais ça, c'est juste que je préfère passer en dernier Chercheur: ok Élève: ou peut-être c'est parce que j'ai peur de me tromper, c'est pour ça que je préfère passer en dernier, pour être sûr de bien faire
6) ● A est en place pour faire l'exercice où c'est lui qui doit réceptionner le volant et faire un amorti. On voit A loupé plusieurs fois le volant d'affilées ● A réussi deux fois d'affilées la réception et le renvoi du volant sur les deux derniers volant de l'exercice	6) ● Élève: là je n'y arrivais pas, même en passant en dernier je n'y arrive pas. Mais à force de le faire j'arrive.

7) • A est sur le côté du terrain de son groupe, un peu en retrait et regarde ses partenaires • Idem, puis A entre sur le terrain pour prendre la place d'un autre élève • Un élève n'arrive pas à lancer les volants sur A, ce qui le met en échec 8) • Les élèves sont assis par terre devant le tableau à écouter les consignes de l'enseignant 9) • L'enseignant annonce qui doit se mettre en place obligatoirement pour	Chercheur: oui là tu y arrives, comment te sens-tu dans ces moments là? Lorsque tu n'y arrives pas où que tu y arrives ? Élève: lorsque je réussis je suis content, mais quand je n'y arrive pas je suis un peu déçu • Chercheur: donc là tu es contre Yacine, vous changez ? Comment tu te sens à ce moment-là ? Elève: bah bien parce que j'ai compris et j'y arrive Chercheur: donc tu as terminé sur quelque chose que tu as réussi ? Élève: Oui Chercheur: et donc ça tu sais si c'est quelque chose pour toi... Élève: /coupe la parole/ qui est important pour moi 7) • Chercheur: et là, lorsque tu attends, tu sais à quoi tu penses ? Élève: non, je regarde comment il joue, j'aime bien observer les gens quand ils jouent, j'aime bien savoir comment ils font, comment ils font du sport, mais moi je ne pourrai pas faire comme eux, mais je suis un peu content de voir les gens comme ça. En fait j'apprends mais sans le faire un peu • Chercheur: lorsque tu observes les autres et que tu les vois réussir ou échouer, est-ce que tu ressens quelque chose? Élève: je suis content pour eux, mais des fois je me concentre sur moi pour réussir Chercheur: donc là on voit que tu choisis de toi-même de te mettre en place, à quoi penses-tu à ce moment-là? Élève: je cherche à réussir parce que je n'avais pas réussi jusqu'à maintenant • Chercheur: là on voit que l'autre élève a un peu loupé son lancer, tu es obligé de te déplacer qu'est-ce que tu ressens ? Elève: ça me fatigue pour après quand il faut jouer, ça me fatigue un peu de me baisser et de me déplacer Chercheur: donc toi tu préfères, en fonction des élèves qui te lancent le volant? Élève: oui c'est vrai qu'il y en a qui lance bien, donc j'ai plus de chance d'y arriver
--	---

les premiers match sur un terrain • V se met en place contre A qui est déjà sur le terrain pour jouer • A joue sur un terrain plus petit délimité par des plots	8) • Chercheur: ok donc là tu sais ce que tu fais ? Elève: Bah j'essaie de faire tenir la raquette debout par terre, je ne sais pas pourquoi je fais ça, en fait dès que j'ai un truc dans les mains ça me donne envie de jouer avec en fait jeune, ça me distrait en fait je me distrais souvent avec des objets Chercheur: donc là tu es plus concentré sur quoi ? Élève: Bah les deux, parce qu'au bout d'un moment j'arrête et j'écoute 9) • Chercheur: et qu'est-ce que tu ressens lorsque tu es annoncé pour jouer en premier ? Élève: je ne sais pas, je suis content mais à moitié content Parce que je n'ai pas envie de me tromper • Chercheur: donc là on te voit en match, donc là en plus on voit que tu joues contre Victor, lorsque tu vois ton adversaire ça te fait quelque chose ? Élève: oui ça me faisait plaisir parce que j'aime bien Victor • Elève: bah ça servait à ce que je n'ai pas à trop courir, pour pas que je sois trop fatigué Chercheur: et ça te fait quoi toi d'avoir un terrain réduit ? Élève: Bah c'est mieux c'est beaucoup plus simple, c'est moins fatiguant Chercheur: ok donc tu préfères ? Élève: Oui Chercheur: et si ton terrain n'était pas réduit ? Elève: Bah ça serait un peu plus compliqué Chercheur: donc le fait que l'enseignant façon rendre un terrain réduit pour toi Élève: /coupe la parole/ oui c'est mieux Chercheur: et après le résultat du match, est-ce qu'il a une importance pour toi ? Élève: non pas spécialement
---	--

	Chercheur: est-ce que tu ressens quelque chose lorsque tu gagnes ou que tu perds ? Élève: Quand je perds ça va, mais quand je gagne je suis content parce que j'ai réussi
--	---

Tableau 2: Analyse des signes à partir des composantes selon les volets 1 et 2

Temps 1

Volet 1	Volet 2	Composantes
Signe 1 : A est en train de mettre son baudrier	C: reprenons alors là tu vois ce que tu es en train de faire? E: je met mon baudrier, que je galère un peu à mettre C: ah oui? parce que? E: il était emmêlé C: et du coup qu'est-ce que tu as fait? E: j'ai tenté de le démêler C: Et tu te sentais comment lorsque tu faisais ça? E: bien mais c'était un peu compliqué mais... C: parce que? E: il était trop serré et emmêlé donc je n'arrivait pas à le remonter C: et là du coup elle (Enseignante EPS) est venu t'aider? E: oui C et ça t'as servi ? E: oui	E : Mettre son baudrier A : Attentes liées à démêler son baudrier S : Connaissances liées à que pour mettre correctement un baudrier il faut qu'il démêlé et desserré R : en difficulté pour démêler son baudrier et que l'enseignante est disponible pour l'aider avec son baudrier U : démêler son baudrier pour pouvoir le mettre même si c'est compliqué I : Non documenté

Temps 2 :

Volet 1	Volet 2	Composantes
Signe 2 : A et Martin attendent l'accord de l'enseignant pour pouvoir grimper	E: là on attendait, on attendait C: il se passe quoi dans ta tête quand tu attends comme ça? E: bah c'est ennuyant donc j'essaie de trouver des choses à faire C: Et tu trouves des choses à faire? E: / rigole / non	E : essaie de trouver quelque chose à faire pour s'occuper A : Attentes liées à ne plus s'ennuyer S : Non documenté R : Non documenté U : A essaye de trouver quelque chose à faire pour ne plus s'ennuyer I : Non documenté

Temps 3

Volet 1	Volet 2	Composantes
---------	---------	-------------

Signe 3 : A assure le grimpeur	C: alors là on est au moment où ça y est E: bah je... C: oui? tu essaie d'assurer? E: oui C: et quand tu essaies d'assurer tu te souviens sur quoi tu te concentre? E: sur la corde et aussi sur Martin pour voir comment il monte C: d'accord E: parce que un moment il allait trop vite C : et tu lui as dit quoi? E: Je lui ai dit stop pour que j'ai le temps, et Mme Dupont est venu m'aider C: elle t'aidait comment? E: elle me montrait comment faire, elle me disait de bien tendre la corde C: et du coup tu te sentais comment là à assurer? E: bien	E : Assurer Martin A : Attentes liées à ce que Martin S : Connaissances liées à si son grimpeur va trop vite, il n'est pas en mesure de l'assurer en sécurité R : La corde qui doit être tendu, la vitesse de grimpe de Martin U : A essaie d'assurer la sécurité de Martin mais pour cela il lui demande de ralentir I : Non documenté
---------------------------------------	--	--

Temps 4

Volet 1	Volet 2	Composantes
Signe 4 : A assure la descente de son grimpeur	C: et donc là il continue de grimper? E: non il allait descendre C: ok, donc du coup toi tu fais quoi, E: eeeuh bah je le redescend C: donc tu te concentres sur quoi? E: sur comment il descend C: alors, est ce que tu parles avec lui quand il descend? E: euh, oui, je lui demande d'aller doucement parce qu'il faisait un peu n'importe quoi C: et toi du coup ça te faisait quoi qu'il fasse n'importe quoi? E: Rien mais... Comme là il se tenait comme ça alors qu'il devait se mettre contre le mur comme disait Mme Dupont C: et ça a un impact sur toi quand il fait n'importe quoi? E: non C: et à ce moment-là tu es concentré juste sur Martin ou est ce que de temps en temps tu regardes les autres?	E : Faire descendre Martin A : attentes liées à ce que Martin écoute ce qu'il lui demande S : mobilise les connaissances liées à la technique de positionnement pour descendre R : concentré uniquement sur la descente de Martin pour ne pas lâcher la corde, perçoit que Martin ne descend pas correctement U : Faire descendre Martin en toute sécurité en respectant et en lui faisant respecter les consignes I : Non documenté

	E: juste sur Martin parce que si je regarde les autres je peux lâcher la corde comme ça C: d'accord	
--	--	--

Temps 5

Volet 1	Volet 2	Composantes
Signe 5 : A est en bas du mur et essaye de monter. Mme Dupont vient l'aider.	E: donc là elle (Mme Dupont) essayait de m'aider C: oui et donc là c'est Martin qui t'assurait? E: oui C: et donc elle essayait de t'aider? E: oui parce que j'avais du mal à pousser, donc là elle m'a aidé C: et alors? E: c'était compliqué C: ah oui? et ça t'a aidé ? E: mmmh oui C: tu penses que tu as réussi du coup? E: peut être C: tu te sentais comment à ce moment-là? E: bien, ça allait C: Et tu te souviens de ce que tu ressentais? E: non pas trop, en fait c'était compliqué à pousser sur les bras C: sur les bras? E: euh non sur les jambes plutôt C: et au niveau des bras tu n'avais pas de problème pour prendre les prises? E: non c'est plus pousser sur les jambes C: d'accord, et du coup tu étais concentré sur le fait de pousser dans tes jambes? E: oui c'est ça C: et du coup avec Martin vous avez échangé un petit peu? E: pas vraiment C: tu t'es préoccupé de lui lorsqu'il t'assurait? E: non	E : Pousser sur ses jambes pour monter A : attentes liées à monter avec l'aide de Mme Dupont S : Non documenté (ou connaissances liées à ses difficultés de commander ses jambes à pousser) R : perception de difficultés à pousser dans ses jambes, aide de l'enseignantes pour monter U : n'arrive pas monter au mur sans aide car beaucoup de difficultés à pousser sur ses jambes I : Non documenté

Temps 6

Volet 1	Volet 2	Composantes
Signe 6 : Changement d'assureur, Mme Dupont va l'assurer pour pouvoir le tracter et l'aider à la montée (sécurité : lors de cette leçon, 2 enseignants étaient disponible en plus de Mme Dupont pour assurer la sécurité des autres élèves)	C: là c'est Mme Dupont qui t'assure, qu'est ce que tu te dis à ce moment-là? E: je me souviens pas C: si on compare avec le moment où c'est Martin qui t'assure, est ce que tu trouves qu'il y a une différence? E: ça sera plus facile, elle peut plus me tirer, parce que Martin... voilà... il a moins de force alors que Mme Dupont elle peut plus m'aider vu que la corde est accroché à moi quand elle tire ça m'aide à monter un peu c'est pour ça C: donc là tu sens qu'elle te tire? E: mmmh oui C: donc là tu re essaie de grimper E: oui C: Et tu penses encore à la même chose que tout à l'heure? E: oui C; tu as les mêmes sensations? E: ne répond pas C: tu arriverai à nous décrire ces sensations? E: euh je sais pas... C: tu veux essayer? E: oui, bah... c'est comme si... je sais pas trop comment expliquer... C: fait avec tes mots E: euh... c'est comme si toi tu veux pousser sur tes jambes mais les jambes... Tes jambes elles se disent non j'arrive pas à grimper. Donc elles montent pas C: et tu coup te sent comment? E: je sais pas	E : réessaye de grimper A : attentes liées à monter un peu plus avec un assurance qui l'aide en le tractant un peu S : Mme Dupont à plus de force que Martin, donc pourra plus l'aider en le « tractant » R : sensation d'être un peu tirer avec la corde, sensations que ses jambes ne répondent pas à sa volonté de pousser dessus U : Cherche à monter plus haut qu'avant en étant tracté mais toujours des difficultés à pousser sur ses jambes I : Non documenté

Temps 7

Volet 1	Volet 2	Composantes
Signe 7 : Tentation d'un aménagement matériel pour A avec une chaise pour qu'il puisse monter plus haut sur le mur.	C: donc là on ajoute une chaise pour t'aider au début, qu'est ce que tu penses quand on ajoute la chaise? E: que je vais pouvoir monter plus haut, et aussi que c'était dur de monter sur la chaise C: Et là tu te souviens de ce que tu dis?	E : Monter sur la chaise A : attentes liées à pouvoir monter plus haut sur le mur S : connaissances liées à ses difficultés pour monter et se mettre debout sur une

Signe 8 : A est debout sur la chaise et essaye de monter sur le mur	E: // rigole // euh oui je dis que ça va être compliqué de monter sur la chaise, d'abord il va falloir essayait de monter sur la chaise avant de grimper sur le mur C: Et tu te sens comment là? E: euh en train de galérer // rigole // Mais j'ai réussi! C: donc là ça y est... (coupé) E: oui là j'étais plus haut C: ça te fait quoi comme sensation là d'être plus haut? E: bah que j'ai réussi à monter plus haut, mais la chaise m'a aidé plutôt C: Et tu ressens des choses quand tu arrives à grimper comme ça? E: oui je suis content C: Et là tu te souviens de ce qu'il se passe? E: oui on a un peu forcé pour que je puisse monter plus haut et là j'étais à l'endroit où j'arrivais pas à grimper, après on a pas pu grimper plus haut C: Et tu te souviens de ce que tu ressentais? E: euh non plus trop, et après on est redescendu C: ça te faisait quoi de redescendre? E: mmh, bah j'étais content de redescendre, un peu quand même, parce que c'était... A la fin c'est fatigant C: d'accord, et tu as envie de recommencer? E: oui! C: même si tu es fatigué? E: oui!	chaise, liées à son handicap R : la chaise, ses sensations, l'enseignante à qui il explique que ça va être compliqué U : Monte sur la chaise avec difficulté en communiquant ses difficulté et est satisfait d'avoir réussi à monter sur la chaise I : Non documenté E : Content d'être plus haut A : Attentes liées à monter encore plus haut S : Non documenté R : aide extérieur qui considère comme si elle grimpeait avec lui (emploi du « on n'a pas pu ») U : est satisfait d'avoir réussi à grimper plus haut I : Utiliser une chaise peut l'aider à monter plus haut E : redescend du mur A : attentes liées à pouvoir se reposer S : connaissances liées à ses ressources personnelles où quand il est fatigué de cette manière, il ne peut pas recommencer R : envie de recommencer malgré la fatigue U : est soulagé de descendre et vraiment satisfait d'avoir réussi à monter aussi haut I : Non documenté
---	---	---

	C: Et donc là tu aurais voulu continuer? E: oui mais j'avais plus de force donc...	
--	--	--

Temps 8

Volet 1	Volet 2	Composantes
Signe 10 : Fin de la séance, les élèves dont A rangent leur matériel	C: donc là c'est la fin de la séance E: oui c'était quand on s'est assis, // incompréhensible// C: Et tu sais ce que tu te disais dans ta tête? E: non C: quand tu enlevais ton nœud? E: bah que ça faisait du bien parce que ça tirait, parce que quand tu peux pas pousser on sent que ça tire dans le baudrier, parce que il y a le baudrier et ça tire sur tes jambes donc c'est... Donc ça me faisait du bien d'enlever le baudrier parce que après tu as plus rien sur tes jambes et ça tire plus... Et après voilà... Après on a rangé les cordes et tout	E : enlever son baudrier A : attentes liées à ne plus être serré au niveau des jambes, à ne plus avoir de douleur ou d'inconfort S : connaissances liées à que quand on grimpe en étant tracté ça tire plus sur les jambes que quand on peut monter en poussant sur ses jambes R : sensation de son baudrier qui serre ses jambes U : cherche à enlever son baudrier pour « libérer » ses jambes et ne plus avoir de sensations que ça tire sur ses jambes I : Non documenté
Signe 11 : A essaie de faire le nœud sur la corde avec la cordelette pour la monter, puis Mme Dupont vient l'aider	C: Et ça tu sais faire ranger les cordes? E: oui donc voilà, mais après j'avais un peu du mal à faire le noeud avec la cordelette C: du coup tu as fait quoi? E: j'ai fait plusieurs essais mais j'ai pas réussi, et après Mme Dupont est venu m'aider, et après j'ai réussi et on a tiré sur la corde... Parce que en fait j'ai réussi mais en fait j'ai pas... Je sais pas pourquoi C: tu as réussi quoi? E: de faire un noeud mais j'ai pas réussi à faire l'autre	E : Réussir à faire le nœud avec la cordelette A : attentes liées réussir avec l'aide de Mme Dupont S : connaissances liées à comment faire les nœud en escalade et spécifiquement celui pour remettre la cordelette R : Non documenté U : n'est pas pleinement satisfait de n'avoir réussi à faire qu'un seul nœud sur les deux I : Non documenté

Analyse des signes à partir des composantes, dans les différents temps de la leçon de badminton

Temps 1

Volet 1	Volet 2	Composantes
Signe 1 : L'enseignant explique les consignes devant un tableau, les élèves sont assis autour en arc de cercle. A. est assis dans le fond et un élève parle à côté de lui.	Chercheur: ok et là quand l'enseignant explique les consignes et que vous êtes assis comme ça à quoi tu penses ? Elève: Bah à ce qu'il explique, si j'ai compris aussi des fois je ne comprends pas Chercheur: et tu sais pourquoi tu ne comprends pas très bien? Elève: Bah des fois on parle ça me distrait parfois Chercheur: et quand tu es distrait est-ce que ça te dérange ou est-ce que tu préfères écouter les consignes? Elèves: je préfère écouter	E : comprendre les explications A : Attentes liées à la possibilité de ne pas comprendre les consignes S : Des fois il ne comprend pas R : Ce que lui dit son camarade et les consignes de l'enseignant U : élève cherche à comprendre les consignes de l'enseignant même si ses camarades lui parlent I : Non documenté

Temps 2

Volet 1	Volet 2	Composantes
Signe 2 : L'enseignant fait une démonstration de l'exercice à réaliser ensuite	Chercheur: donc là tu te souviens de ce qu'il va se passer? Elève: il nous montre comment on fait Chercheur: et toi quand il montre comment on fait... /Coupée par l'élève/ Elève: je comprends mieux	E : regarder la démonstration A : attentes liées à comprendre l'exercice S : Comprend mieux lorsqu'il y a des démonstrations R : Non documenté U : Regarde l'enseignant faire une démonstration pour mieux comprendre l'exercice I : Non documenté
Signe 3 : L'enseignant fait une démonstration et continue d'expliquer l'exercice, pendant que Bernard joue avec un plot juste à côté d'A.	Chercheur: donc là on voit Bernard qui joue avec le plot tu te souviens si ça te faisait quelque chose? Elève: un peu Chercheur: et alors?	E : Se concentrer et être distrait par Bernard A : Non documenté S : Non documenté R : Bernard joue avec un plot et les explications de l'enseignant U : Essaye de rester concentrer malgré un camarade qui joue à côté

	Elève: bah ça me distrait un petit peu mais mais j'essaie de me concentrer Chercheur: donc là il venait te parler Elève: oui Chercheur: et donc là qu'est-ce qui te préoccupe lorsqu'il te met un plot sur la tête? Elève: bah là j'écoute plus donc je ne pense qu'à jouer après je ne pense plus au cours donc c'est pour ça que des fois j'y pense pas donc parfois je choisi de me mettre tout seul dans un coin pour bien écouter Chercheur: et du coup quand tu te mets tout seul dans un coin c'est pour ça c'est pour bien écouter? Elève: oui c'est pour ne pas parler avec les autres parce que sinon ça me distrait je ne comprends plus trop	I : Non documenté E : Jouer avec Bernard A : Attentes liées à ne plus penser au cours S : S'il est à côté des autres élèves il risque d'être distrait et de ne pas comprendre les explications R : Bernard qui l'interpelle U : Ne pense plus qu'à jouer avec son camarade I : Non documenté
--	---	---

Temps 3

Volet 1	Volet 2	Composantes
Signe 4 : Les élèves se précipitent pour faire une file indienne pour récupérer les raquettes données par l'enseignant (routine de fonctionnement de la séquence).	Chercheur: et donc là on te voit. Est-ce que tu te souviens ou pas? Vous alliez chercher les raquettes. Est-ce que tu sais ce qu'il se passe dans ta tête quand vous devez aller chercher les raquettes ? Elève: bah j'attends que tout le monde soit passé parce que ça se bouscule et moi j'aime pas trop donc c'est pour cela que je me mets dans un coin et j'attends que tout le monde soit servi.	E : Se mettre dans un coin et attendre que les autres élèves aient pris leur raquette A : Attentes liées à ne pas être bousculé S : les élèves se bousculent dans la file R : n'aime pas se faire bousculer U : Attend dans un coin que les autres élèves prennent tous leur raquette pour ne pas se faire bousculer I : Non documenté

	Chercheur: ok, parce que toi tu sais que tu auras toujours une bonne raquette à la fin ? Élève: non mais surtout, ça me préoccupe pas beaucoup	
--	--	--

Temps 4

Volet 1	Volet 2	Composantes
Signe 5 : L'enseignant désigne des chefs d'équipe	Elève: parfois je suis très timide et je n'ose pas je n'ose pas me proposer là il n'a pas demandé mais sinon je ne me serais pas proposé, je me mets à l'écart	E : Se met à l'écart A : Attentes liées et espérées à ne pas être désigné comme capitaine d'équipe S : Ne veut jamais être capitaine et ne se propose jamais R : Se sent timide U : Se met à l'écart pour ne pas être désigné comme capitaine d'équipe I : Non documenté
Signe 6 : L'enseignant annonce les groupes en nommant les élèves qui vont aller avec les chefs d'équipe. A est assis par terre et attend.	Chercheur: et lorsqu'il annonce les équipes est-ce que tu as des attentes? Élève: non pas vraiment Chercheur: cela ne te gêne pas d'être avec n'importe qui? Élève: non ça me va Chercheur: ok	E : Attend assis par terre que l'enseignant lui donne son équipe A : attentes liées à connaître son équipe S : Non documenté R : Non documenté U : Attend que l'enseignant lui donne son équipe sans inquiétude particulière vis-à-vis de ses partenaires I : Non documenté

Temps 5

Volet 1	Volet 2	Composantes
Signe 7 : A et son groupe se mettent en place au terrain qui est attribué à leur groupe. A est sur le côté du terrain en retrait.	Élève: il fallait faire des amortis, je me suis mis à l'écart car je ne voulais pas qu'ils me voient jouer en premier je préfère être le dernier Chercheur: tu préfères passer le dernier ? Élève: oui souvent je fais ça Chercheur: pourquoi? Élève: je ne sais pas Chercheur: est-ce que tu as besoin de voir les autres avant ?	E : Se met à l'écart A : Attentes liées à ne pas passer et être vu en premier S : Fait mieux quand il passe en dernier R : Peur de se tromper et de ne pas bien faire U : Se met à l'écart pour passer en dernier par peur de son tromper s'il commence et veut bien-faire

	Élève: non je ne sais pas trop pourquoi je fais ça, c'est juste que je préfère passer en dernier Chercheur: ok Élève: ou peut-être c'est parce que j'ai peur de me tromper, c'est pour ça que je préfère passer en dernier, pour être sûr de bien faire	I : Non documenté
--	--	-------------------

Temps 6

Volet 1	Volet 2	Composantes
Signe 8 : A est en place pour faire l'exercice où c'est lui qui doit réceptionner le volant et faire un amorti. On voit A loupé plusieurs fois le volant d'affilées Signe 9 : A réussi deux fois d'affilées la réception et le renvoi du volant sur les deux derniers volant de l'exercice	Élève: là je n'y arrivais pas, même en passant en dernier je n'y arrive pas. Mais à force de le faire j'arrive. Chercheur: oui là tu y arrives, comment te sens-tu dans ces moments là? Lorsque tu n'y arrives pas où que tu y arrives ? Élève: lorsque je réussis je suis content, mais quand je n'y arrive pas je suis un peu déçu Chercheur: Comment tu te sens à ce moment-là ? Elève: bah bien parce que j'ai compris et j'y arrive Chercheur: donc tu as terminé sur quelque chose que tu as réussi ? Élève: Oui Chercheur: et donc ça tu sais si c'est quelque chose pour toi... Élève: /coupe la parole/ qui est important pour moi	E : Fais l'exercice demandé A : Attentes liées à réussir l'exercice à force de le faire S : normalement en passant dernier, il arrive à faire l'exercice R : Un peu déçu U : Il est déçu de ne pas y arriver même en passant dernier I : Non documenté E : Fait l'exercice demandé A : Attentes liées à comprendre et réussir l'exercice S : Pour réussir, A a besoin de comprendre l'exercice R : Content/soulagé/fier d'avoir réussi U : L'élève est content d'avoir fini par comprendre et réussir l'exercice I : Non documenté

Temps 7

Volet 1	Volet 2	Composantes
Signe 10 : A est sur le côté du terrain de son groupe, un peu en retrait et regarde ses partenaires	Élève: non, je regarde comment il joue, j'aime bien observer les gens quand ils jouent, j'aime bien savoir comment ils font, comment ils	E : regarde les autres élèves de son groupe faire l'exercice A : Attentes liées à apprendre un peu en regard les autres S : Ne peut et pourra jamais faire comme eux

Signe 11 : Idem, puis A entre sur le terrain pour prendre la place d'un autre élève Signe 12 : Un élève n'arrive pas à lancer les volants sur A, ce qui le met en échec	font du sport, mais moi je ne pourrai pas faire comme eux, mais je suis un peu content de voir les gens comme ça. En fait j'apprends mais sans le faire un peu Chercheur: lorsque tu observes les autres et que tu les vois réussir ou échouer, est-ce que tu ressens quelque chose? Élève: je suis content pour eux, mais des fois je me concentre sur moi pour réussir Chercheur: donc là on voit que tu choisis de toi-même de te mettre en place, à quoi penses-tu à ce moment-là? Élève: je cherche à réussir parce que je n'avais pas réussi jusqu'à maintenant Elève: ça me fatigue pour après quand il faut jouer, ça me fatigue un peu de me baisser et de me déplacer Chercheur: donc toi tu préfères, en fonction des élèves qui te lancent le volant? Élève: oui c'est vrai qu'il y en a qui lance bien, donc j'ai plus de chance d'y arriver	R : Content d'observer les autres faire des choses qu'il ne peut pas faire U : regarde les autres faire pour essayer d'apprendre à travers eux ce qu'il ne peut pas faire I : Non documenté E : Se met en place sur le terrain A : Attentes liées à réussir l'exercice en se concentrant sur lui S : Non documenté R : A n'a pas réussi jusqu'à maintenant U : Se met en place de lui-même pour essayer de réussir l'exercice I : Non documenté E : Se déplace et se baisse pour enlever un volant qui est dans est dans ses pieds A : Attentes liées à de se fatiguer en se baissant et se déplaçant S : Se baisser et se déplacer est un effort fatiguant pour lui et il réussit alors mieux quand c'est un élève qui lance bien R : Non documenté U : A doit faire des efforts supplémentaires pendant l'exercice dû à un partenaire qui a des difficultés pour lancer, ce qui ne favorise pas sa réussite I : Non documenté
---	---	--

Temps 8

Volet 1	Volet 2	Composantes
Signe 13 : Les élèves sont assis par terre devant le tableau à écouter les consignes de l'enseignant	Chercheur: ok donc là tu sais ce que tu fais ? Élève: Bah j'essaie de faire tenir la raquette debout par terre, je ne sais pas pourquoi je fais ça, en fait dès que j'ai	E : essaye de faire tenir debout sa raquette A : Attentes liées à jouer avec l'objet S : Souvent distrait par les objets

	un truc dans les mains ça me donne envie de jouer avec en fait je, ça me distrait en fait je me distrais souvent avec des objets Chercheur: donc là tu es plus concentré sur quoi ? Élève: Bah les deux, parce qu'au bout d'un moment j'arrête et j'écoute	R : la raquette et un peu les consignes de l'enseignant U : distrait et concentré sur sa raquette pour jouer mais essaye quand même d'écouter les consignes I : Non documenté
--	---	--

Temps 9 (Signe 9)

Volet 1	Volet 2	Composantes
Signe 14 : L'enseignant annonce qui doit se mettre en place obligatoirement pour les premiers match sur un terrain	Chercheur: et qu'est-ce que tu ressens lorsque tu es annoncé pour jouer en premier ? Élève: je ne sais pas, je suis content mais à moitié content Parce que je n'ai pas envie de me tromper	E : Ecoute l'enseignant annoncé son prénom A : Non documenté S : Non documenté R : Content mais peur de se tromper U : est contente d'être appelé mais est inquiet de se tromper I : Non documenté
Signe 15 : V se met en place contre A qui est déjà sur le terrain pour jouer	Chercheur: donc là on te voit en match, donc là en plus on voit que tu joues contre Victor, lorsque tu vois ton adversaire ça te fait quelque chose ? Élève: oui ça me faisait plaisir parce que j'aime bien Victor	E : Non documenté A : Non documenté S : Non documenté R : Content d'être avec Victor U : content de jouer avec quelqu'un qu'il aime bien I : Non documenté
Signe 16 : A joue sur un terrain plus petit délimité par des plots	Elève: bah ça servait à ce que je n'ai pas à trop courir, pour pas que je sois trop fatigué Chercheur: et ça te fait quoi toi d'avoir un terrain réduit ? Élève: Bah c'est mieux c'est beaucoup plus simple, c'est moins fatigant	E : Non documenté A : Attentes liées à moins se fatiguer S : Plus facile pour A de jouer sur un terrain réduit en match (se fatigue moins) R : Non documenté U : jouer sur un terrain réduit est préférable pour lui car il se fatigue moins et lui

	Chercheur: ok donc tu préfères ? Élève: Oui Chercheur: et si ton terrain n'était pas réduit ? Elève: Bah ça serait un peu plus compliqué Chercheur: donc le fait que l'enseignant façon rendre un terrain réduit pour toi Élève: /coupe la parole/ oui c'est mieux Chercheur: et après le résultat du match, est-ce qu'il a une importance pour toi ? Élève: non pas spécialement Chercheur: est-ce que tu ressens quelque chose lorsque tu gagnes ou que tu perds ? Élève: Quand je perds ça va, mais quand je gagne je suis content parce que j'ai réussi	donne plus de chance de réussir et d'être content I : Non documenté
--	---	---

Quatrième de couverture

Résumé

L'étude présentée dans ce mémoire a été conduite dans un collège dans une classe de 5^{ème}. Elle a eu pour vocation d'analyser l'expérience vécue d'un élève en situation de handicap. L'objectif était de comprendre le vécu de cet élève, la manière dont lui vivait les leçons d'EPS et les différentes procédures d'inclusion mises en place. Cette étude s'est inscrite dans les présupposés théoriques et méthodologiques du programme scientifique du « cours d'action » (Theureau, 2006) qui s'intègre dans un domaine plus vaste de pensée dit « action située » (Saury, Ria, Sève et Gal-Petitfaux, 2006). Les données ont été recueillies au travers d'entretiens d'auto confrontations prolongés par des questions plus générales portant sur deux leçons d'EPS : une leçon ayant pour support l'escalade et une autre ayant pour support le badminton. Cette analyse nous a permis de faire émerger six micro histoires typiques révélatrices des préoccupations de cet élève.

Mots clés : Éducation physique et sportive ; inclusion ; situation de handicap ; cours d'expérience ; micro histoires typiques ; action située

Summary

The study presented in this dissertation was conducted in a 5th grade classroom's secondary school. It aimed to analyse the lived experience of a disabled pupil. We wanted to understand the experience of this pupil, the way he lived the PE lessons and the different inclusion procedures set up in this classroom. This study was in line with the theoretical and methodological presuppositions of the "course of action" (Theureau, 2006) scientific programme, which is part of a wider school of thought called "situated action" (Saury, Ria, Sève and Gal-Petitfaux, 2006). The data was collected through self-confrontation interviews extended by more general questions concerning two PE lessons: one climbing lesson and another badminton lesson as a working support. This analysis allowed us to emphasize six typical micro-stories revealing the concerns of this student.

Key words: Physical and sports education; inclusion; disability; lessons of experience; typical micro stories; situated action