

Gestion des élèves atteint·e·s de TDA/H en EPS

Etude de comportement d'élèves TDA/H en EPS

Formation secondaire – Filière A

Mémoire de Master d'Amélie Brugnerotto

Sous la direction de Nicolas Voisard

Bienne, mai 2022

Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement en premier lieu M. Nicolas Voisard pour ses conseils avisés, ses explications et sa disponibilité dans le suivi de ce travail de recherche.

Je remercie également les élèves qui ont accepté de participer aux entretiens pour leurs réponses franches et leurs réflexions.

Je remercie les enseignants d'EPS pour leur accueil comme observatrice durant leurs leçons ainsi que pour leur participation aux entretiens.

Finalement, je remercie Emmanuelle et Kevin pour leur relecture et leur soutien moral durant la réalisation de ce travail.

Résumé, mots-clés et abréviations

Résumé

L'objectif de ce travail était de trouver des propositions concrètes de mesures à mettre en place par les enseignant·e·s d'EPS afin d'aider les élèves TDA/H durant les leçons d'EPS. En effet, ces élèves ont des problèmes de concentration et souvent des comportements inadéquats. De plus, de nombreuses études soulignent les difficultés de ces élèves dans le cadre des activités physiques et sportives. Le but du travail était donc de trouver les astuces pour permettre de les aider à se canaliser. Pour ce faire, des observations de leçon d'EPS ont été effectuées et des entretiens avec les élèves atteint·e·s de TDA/H et leur enseignants d'EPS ont été menés. L'analyse des résultats a permis de tirer des mesures « prêtes à l'emploi » que pourront mettre en place les enseignant·e·s d'EPS qui rencontrent des problèmes avec les élèves TDA/H, afin de les diminuer.

Mots-clés

- * Troubles de l'attention
- * Hyperactivité
- * Education physique et sportive
- * Enseignement
- * Mesures et outils compensatoires

Abréviations

TDA/H : trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité

EPS : éducation physique et sportive

BEP : (élèves à) besoins éducatifs particuliers

9H, 10H, 11H : 9^{ème} Harmos, 10^{ème} Harmos et 11^{ème} Harmos

Table des matières

Remerciements	i
Résumé, mots-clés et abréviations	ii
Résumé	ii
Mots-clés	ii
Abréviations	ii
Table des matières	0
Introduction.....	1
1 Problématique et question de recherche	3
1.1 Définition du problème	3
1.2 L'élève TDA/H, un défi pour les enseignant·e·s.....	7
1.3 Etat de la question.....	9
1.4 Question de recherche et objectifs	12
2 Démarche méthodologique	15
2.1 Description de la démarche	15
2.2 Outils de recueil et d'analyse des données	18
2.3 Apports	21
2.4 Limites	22
3 Résultats	23
3.1 Présentation, analyse et interprétation des résultats.....	23
3.1.1 Résultats d'observation	23
Consignes.....	23
Comportements des élèves durant les activités en fonction de la position de l'enseignant	31
Durée et organisation des activités.....	34
3.1.2 Résultats d'entretien	38
Entretiens avec les élèves.....	38
Entretiens avec les enseignants d'EPS	43

3.2 Liens entre les analyses	46
4 Apports et limites de la recherche	48
Conclusion	49
Liste des tableaux et figures	52
Bibliographie.....	54
Annexe 1 : Grille d'observation et codage utilisé.....	I
Annexe 2 : guide d'entretien élève	VI
Annexe 3 : guide d'entretien enseignant	IX
Annexe 4 : graphes relatifs aux résultats d'observation	XI
Annexe 5 : retranscription des entretiens.....	XIII
Annexe 6 : grilles d'observation complétées	XXXI

Introduction

« Problèmes de concentration, hyperactivité, énervement... Votre enfant souffre-t-il de TDA/H ? » Voici la question que pose le journal le Figaro en mai 2021 (Ostermann, 2021). Une question que se posent de plus en plus de parents en voyant leur enfant grandir. Puis, cette année, c'est le journal Le Monde qui publie un article intitulé « Trouble du déficit de l'attention chez l'adulte, le grand oublié des troubles du neurodéveloppement » (Pepy, 2022). En effet, le trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité est un sujet qui devient de plus en plus présent dans les discussions ces dernières années et qui s'installe également dans la presse. Les enseignant·e·s en parlent de plus en plus et les diagnostics tombent en quantité.

L'idée de travailler sur la gestion de ces élèves présentant un trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité (ci-après TDA/H) m'est apparue au cours de mon premier semestre de formation à la HEP BEJUNE. En effet, j'avais auparavant déjà entendu parler d'hyperactivité, mais ne connaissais pas ce que ce trouble impliquait pour les élèves et les enseignant·e·s. Un collègue m'a alors fait le portrait d'un de ses élèves atteint de TDA/H qui posait problème lors des leçons et cela m'a interpellée. Par la suite, en discutant avec d'autres collègues étudiants-stagiaires, je me suis rendu compte qu'une grande partie d'entre eux avait des élèves atteints de TDA/H dans leur classe, alors que cela n'était pas mon cas. C'est lors du début de ma deuxième année de stage que j'ai réellement pu constater ce que cela implique d'avoir des élèves TDA/H dans sa classe : ils ont besoin d'énormément d'attention et sont turbulents, ils rendent la gestion de classe plus difficile et ne tiennent pas en place. Lorsque j'étais élève à l'école secondaire, il y a environ dix ans, je n'avais pas connaissance que l'un ou l'autre de mes camarades avait été diagnostiqué avec un TDA/H. Ce trouble existait forcément déjà, mais il était peu diagnostiqué et aucune mesure n'était mise en place par les enseignant·e·s à ma connaissance. Cela a maintenant beaucoup changé puisqu'au même titre que les élèves « dys- » ou atteints de trouble du spectre autistique, les élèves ayant un TDA/H font maintenant partie des élèves dits à besoins éducatifs particuliers (ci-après BEP).

J'ai eu l'occasion d'en apprendre un peu plus sur le sujet dans le cadre de la HEP. Nous avons eu l'occasion de parler de ce que signifie ce trouble et de ses causes ainsi que du traitement le plus courant : le traitement médicamenteux. Or, en plus des médicaments, qui ne dépendent pas des enseignant·e·s, il est possible de mettre en place divers outils en classe de manière à aider ces élèves à moins souffrir de leur trouble et également de permettre aux autres enfants de retrouver plus d'attention de l'enseignant·e. Ces dispositifs à mettre en place pour canaliser les élèves hyperactifs sont peu connus des enseignant·e·s, et même si ils le sont, ils sont peu appliqués bien que nécessaires à une bonne ambiance de classe pour tous.

L'intérêt que je porte au sujet s'est alors encore accru suite à ce cours, puisque je me suis grandement reconnue dans la partie déficit de l'attention qui touche également les adultes. Et en sachant maintenant ce que cela implique d'être touchée par ce trouble dans ma vie d'étudiante, il me paraît nécessaire de donner aux enseignant·e·s des stratégies à utiliser pour canaliser les élèves dès l'école obligatoire, afin de leur faciliter la vie le plus tôt possible.

L'idée de concentrer mon travail sur la façon de gérer les élèves TDA/H en EPS m'est venue suite à une présentation de cas d'un collègue qui racontait sa difficulté à canaliser un élève TDA/H durant ses leçons de sport. Le problème était d'autant plus important qu'en classe, puisqu'en plus des problèmes de gestion et de discipline que cet élève apportait, il s'agissait là également de la sécurité des élèves.

Mais les leçons d'EPS ne devraient-elles pas poser moins de problème que les leçons en classe pour des élèves qui ont besoin de bouger ? Pourquoi les élèves TDA/H sortent-ils sans cesse des consignes ? Quels moments posent problème dans une leçon ? Que peut-on faire concrètement pour aider ces élèves ? Y a-t-il des stratégies qui pourraient prévenir les comportements inadéquats de ces élèves ? Ce sont ces questions qui me préoccupent et auxquelles je tenterai de répondre dans ce travail de recherche.

Pour les enseignant·e·s, ces élèves sont une source de soucis puisqu'ils doivent être beaucoup plus accompagnés que les autres à cause de leur trouble de l'attention. Or, avec des mesures à mettre en place durant les leçons, il est possible d'améliorer l'attention et ainsi de minimiser les problèmes qui surviennent. Ce sont les mesures à mettre en place que ce travail tentera de faire ressortir.

Dans la suite de ce travail seront présentées successivement trois parties expliquées dans les phrases suivantes. La première partie présentera la problématique comprenant la définition du TDA/H, son importance à l'école et pour les enseignant·e·s, l'état de la question au travers de quelques publications existantes traitant du sujet, les objectifs de recherche et différentes pistes à explorer.

La deuxième partie est la présentation et l'explication du choix de la méthodologie utilisée pour répondre aux questions posées. Mon choix s'est porté sur l'observation de leçons et les entretiens.

Quant à la troisième partie du travail, elle me permettra de présenter et d'analyser les résultats de la recherche obtenus sur le terrain.

Finalement, dans la conclusion, les résultats obtenus seront synthétisés et mis en lien avec les objectifs de recherche. Il sera également possible d'identifier les limites de cette étude et de proposer des pistes d'amélioration que cette recherche permet d'envisager.

1 Problématique et question de recherche

Dans ce chapitre sera présentée la problématique du travail. Le trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité sera défini, puis il sera décrit en quoi les élèves atteints de ce trouble posent problème lors des leçons, après quoi les mesures existantes seront développées pour finalement en arriver à la question de recherche qui animera la suite de ce travail.

1.1 Définition du problème

Les enfants et adolescent·e·s concernés par un trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité représentent 3 à 5% des enfants en Suisse (Rapport du Conseil-exécutif au Grand Conseil du canton de Berne, 2018). La prévalence est plus élevée chez les garçons que chez les filles, ce qui est en partie dû au fait que les filles ont plus souvent un trouble de l'attention sans hyperactivité, qui peut de manière plus fréquente ne pas être identifié. De plus, il s'agit sans doute de la pathologie la plus étudiée des troubles du comportement (Wodon, 2009). L'âge moyen du diagnostic est 7 ans, même si les parents repèrent les premiers signes vers 1 an et que ceux-ci deviennent en moyenne gênants vers 4 ans (Wodon, 2009).

D'après Berquin (cité dans Wodon, 2009, p. 28), « le TDA/H est un déficit des capacités d'attention, responsable de difficultés de concentration et d'une distractibilité, associé à une hyperkinésie motrice à la base d'une hyperactivité et d'une impulsivité, c'est-à-dire une immédiateté des besoins ». Cette définition très complète nous permet de donner les détails qui suivent.

Le déficit attentionnel se traduit par une inattention anormale compte tenu de l'âge de l'enfant. « Il se caractérise par une prise d'indices défaillante et une incapacité à maintenir un effort. Le déficit se retrouve pour l'attention sélective ainsi que pour l'attention soutenue » (Wodon, 2009, p.31). Il se manifeste en contexte scolaire par une incapacité à prêter attention aux détails et par des fautes d'étourderie dans les devoirs scolaires. Ces élèves ont du mal à se conformer aux consignes, tentent d'éviter le plus possible les tâches qui nécessitent un effort mental soutenu et oublient souvent leurs affaires (Ayer, 2016).

L'impulsivité est l'incapacité à inhiber une action immédiate, verbale ou motrice. L'enfant TDA/H n'arrive pas à réfléchir avant d'agir. Elle implique également une intolérance à la frustration (Wodon, 2009). L'élève parle trop souvent et laisse échapper une réponse à une question qui n'est pas entièrement posée. Il a souvent du mal à attendre son tour et empiète régulièrement sur les autres (Ayer, 2016).

Pour ce qui est de l'hyperactivité, l'enfant est turbulent, l'activité motrice est inappropriée, inefficace et désordonnée (Wodon, 2009). L'élève remue ou tapote fréquemment, se tortille sur

son siège, a du mal à se tenir tranquille et se lève lors de situation où il devrait rester assis. (Ayer, 2016).

Le modèle de Barkley (2006) est le principal modèle théorique du TDA/H. Pour lui, l'impact majeur de ces caractéristiques se trouve dans les difficultés d'autocontrôle vécues par les personnes qui en sont atteintes (Verret, Massé et Hart, 2016). Pour ces élèves, les tâches complexes, celles qui sont routinières ou passives et les activités réalisées durant l'après-midi sont des occasions de chercher une stimulation externe telle que le mouvement ou interne comme être dans la lune (Barkey, 2006 ; Zental, 2005).

Quels que soient les symptômes d'un élève particulier atteint de TDA/H, son trouble sera cause de difficultés durant sa scolarité. Il dérangera souvent la classe par son agitation, son impulsivité et ses nombreuses questions aux enseignant·e·s dues au fait qu'il ne peut pas rester concentré (Touzin, 2003). Ces symptômes peuvent engendrer des problèmes de sociabilisation avec ses camarades car l'élève TDA/H peut être rejeté à l'école à cause de ses dérangements fréquents, ses questions immédiates et son agitation constante. En effet, on les décrit comme étant moins bien acceptés, moins populaires, moins aimés et plus rejetés par les autres enfants. Ils ont également moins d'amis que leurs pairs du même âge (Mrug et al., 2012, cité par Verret et al., 2016).

Les hypothèses étiopathogéniques sont nombreuses (Valley, 1996, cité par Bursztejn, 2001), et parmi elles figure que l'hyperactivité motrice est une conséquence d'un dysfonctionnement des structures cérébrales assurant la sélectivité et le maintien de l'attention. Plusieurs études démontrent que des facteurs génétiques sont impliqués ainsi que des facteurs neurobiologiques. La cause étant des facteurs neurologiques, l'enfant souffre autant que les parents ou les enseignant·e·s de ne pas être capable de répondre à leurs attentes (Lussier, 2011). De plus, des facteurs environnementaux joueraient également un rôle dans la précipitation ou l'aggravation des symptômes (Ayer, CSPPS, 2016). On parle aussi d'une immaturité neurodéveloppementale frontale comme cause des problèmes d'inhibition et de mauvais contrôle émotionnel (Lussier, 2011).

Puisque des facteurs environnementaux jouent un rôle dans l'aggravation, il est possible d'agir sur les éléments influençant le développement de l'enfant par des approches visant à diminuer les manifestations du TDA/H (Wodon, 2009). Il est donc légitime de penser que les enseignant·e·s peuvent faire partie du projet en agissant sur ces facteurs environnementaux afin d'aider les élèves atteints de TDA/H à se sentir au mieux lors des leçons et au sein de leur classe. D'après Lussier (2011), qui décrit dans son ouvrage pour les enseignant·e·s les idées pour mieux gérer les enfants atteint·e·s de TDA/H, les limites de ces élèves doivent être contournées ou compensées par des interventions appropriées.

En plus des troubles TDA/H, une grande partie des enfants atteints présentent un autre trouble qui nécessite une prise en charge. Les plus fréquents sont les troubles du comportement, les troubles spécifiques de l'apprentissage (dyslexie, dysorthographe) et du langage oral (dysphasie) (Ayer, 2016). Les troubles anxieux et de l'humeur ainsi que du sommeil sont aussi plus fréquents chez les enfants et adolescent·e·s ayant un TDA/H que dans la population générale (APA, 2015 ; Bélanger et al. 2018 ; CADDRA, 2020 ; Charache, 2020 ; Mazeau et al., 2005 cités par Ayer, 2018). Le trouble oppositionnel ou trouble des conduites est également fréquemment associé au TDA/H, mais les limites entre ces deux troubles sont peu claires (Wodon, 2009). Le TDA/H, principalement pour les cas non traités, est également un facteur de risque concernant la consommation de drogue. En effet, d'après Biedermann *et al* (2006), la prévalence sur la vie entière d'abus d'alcool, de cigarettes et de drogues est plus élevée chez les personnes atteintes de TDA/H non traitées que dans la population standard. La mise en place d'outils et mesures qui permettraient de canaliser les élèves est donc primordiale également afin de tenter de leur donner des outils pour leur vie future. En effet, si les outils pour canaliser leur trouble sont offerts aux élèves dès leur adolescence, ils seront ensuite équipés et pourront les réintégrer dans leur quotidien d'adulte afin de s'éloigner le plus possible des comportements addictifs auxquels ils pourront être confrontés.

Le traitement le plus courant pour diminuer les dérangements liés au TDA/H est le traitement médicamenteux par psychostimulants, dans la majorité des cas la Ritaline™. Au moins 85% des enfants diagnostiqués avec un TDA/H sont médiqués par psychostimulants (Wodon, 2009). En plus de ce traitement, un suivi psychologique est souvent indiqué, de même que des stratégies adéquates à mettre en place par les parents et les enseignant·e·s dans leurs milieux respectifs pour diminuer les problèmes liés au trouble. « Il est en effet nécessaire d'inclure un travail avec les parents afin de modifier les attitudes parentales ; cette thérapie pour les parents semble augmenter l'efficacité des traitements psychostimulants des enfants » (Wodon, 2009, p.131). Des outils pour mieux gérer ses troubles peuvent être donnés directement à l'enfant TDA/H. Et si les améliorations dues à la médication s'arrêtent directement au moment de l'arrêt de celle-ci, les bons réflexes mis en place, par contre, persistent. Si les mesures prises par les parents ont un effet bénéfique prouvé pour les enfants TDA/H, il en est de même pour les mesures prises par les enseignant·e·s. Ce sont les raisons pour lesquelles il paraît intéressant de chercher à trouver les bons moyens à mettre en place pour canaliser les élèves TDA/H lors des leçons.

« L'existence d'enfants, dont l'agitation motrice et les difficultés à se concentrer perturbent la scolarité et gênent considérablement leur environnement, est un fait que ne saurait contester aucun clinicien sérieux » (Bursztejn, 2001, p.137). Pourtant, l'existence de ce trouble sous le nom de TDA/H se pose encore pour certains auteurs.

Au terme de mon travail, je suis affirmatif : le TDA/H n'existe pas. Mais si le TDA/H n'existe pas, les hyperactifs existent bel et bien, comme les personnes souffrant d'impulsivité et de troubles sévères de la concentration, mais il ne sert à rien de les mettre dans le fourre-tout du TDA/H. (Landman, 2015, p.213)

Pour certain·e·s auteur·e·s, ce trouble est vu comme un phénomène de mode, lié à la société de consommation actuelle. Pourtant, les premières descriptions du TDA/H remontent à la fin du XVIIe siècle (Wodon, 2009). De plus, les tests diagnostiques se basent souvent sur les perceptions des parents qui surestiment ou sous-estiment souvent les difficultés de leur enfant (Wodon, 2009).

Finalement, peu importe les termes utilisés pour désigner le trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité, on sait que dans la vie quotidienne, les enfants qui en sont atteints rencontrent des difficultés scolaires et parfois également sociales et il est nécessaire de les aider au mieux. C'est pour ces raisons qu'il est pertinent de travailler à épauler le plus possible ces élèves et de mettre en place des mesures qui leur permettent de minimiser la place que prennent les symptômes du TDA/H à l'école. Ces élèves à besoins éducatifs particuliers sont de nos jours inclus dans les classes, mais il n'en a pas toujours été ainsi.

La question de l'intégration voire de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP), se pose dès les années 1880 (Morales et Séguillon, 2018). En effet, la question de l'éducabilité de ces élèves particuliers et de leur inclusion dans le système éducatif avec les autres élèves est énoncée. Si la réflexion se fait pour toutes les disciplines scolaires, elle est particulièrement présente pour l'éducation physique et sportive (EPS), discipline en prise directe avec la société, comme le mentionnent Morales et Travaillot (2016, cités par Morales et Séguillon, 2018) :

Définie comme un dispositif scolaire de diffusion de normes culturelles et sociales participant à la construction des usages légitimes du corps, cette discipline est en permanence influencée par l'évolution des valeurs issues du contexte scientifique, idéologique, social et politique (p.13).

Il faut attendre les années 1930 pour que les publications spécifiques sur le sujet des enfants atteints de handicaps ou de déficiences apparaissent pour l'éducation physique. L'aspect positif de l'EPS du point de vue hygiénique et thérapeutique tout autant que dans l'amélioration du comportement socio-moteur des élèves est soulevé (Chazeau, 1968).

Par la suite, Brunet (1981, cité par Morales et Séguillon, 2018) prône l'intégration des élèves particuliers dans les leçons d'EPS. « Seule une pédagogie basée sur les activités physiques et sportives, à l'identique des autres élèves tout en étant adaptée aux difficultés rencontrées, permettrait une réelle intégration. » Finalement, dès les années 1990, c'est le manque de

formation initiale pour prendre en charge ces enfants à besoins éducatifs particuliers qui est pointé du doigt en France (Morales & Séguillon, 2018).

Les élèves atteints de TDA/H sont donc de nos jours inclus dans toutes les leçons en classe et en EPS, et même s'ils bénéficient officiellement parfois de compensations telles que l'accord de pauses supplémentaires ou le droit de se lever en classe par exemple, ils représentent un défi pour les enseignant·e·s ; ce qui sera explicité en détail dans la section suivante du travail.

1.2 L'élève TDA/H, un défi pour les enseignant·e·s

Selon l'étude de Tant, Watelain et André (2018), les enseignant·e·s sont particulièrement réfractaires lorsqu'il s'agit de l'inclusion d'élèves atteint·e·s d'une déficience mentale ou comportementale en raison de la difficulté importante qu'engendrerait cet accueil en termes de concentration, d'écoute et de compréhension des consignes. Un rapport concernant la prise en charge des troubles mentaux en France considère la prise en charge du TDA/H parmi les plus lourdes en termes de santé publique (Inserm, 2001, cité par Wodon, 2009). Cette dernière constatation permet de comprendre le point de vue des enseignant·e·s réfractaires et souligne le besoin de les épauler en leur proposant de mettre en place des aides qui facilitent l'inclusion de ces élèves.

Au Québec, l'inclusion scolaire des élèves TDA/H est une question très importante. Les élèves présentant un TDA/H sont reconnus comme étant les plus difficiles à intégrer en classe ordinaire, et les enseignant·e·s sont alors des actrices et acteurs-clé pour favoriser le succès de leur inclusion scolaire (Massé, Nadeau, Couture, Verret & Lanaris, 2014). Il est reconnu que la qualité de la relation entre l'enseignant·e et l'élève présentant un TDA/H joue un rôle très important dans la réussite scolaire et l'adaptation de ces derniers (Sherman, Rasmussen & Baydala, 2008, cités par Massé *et al.*, 2014). Ces résultats reconnus au Québec peuvent être transposés sur le cas de la Suisse.

Le problème est que les enseignant·e·s se sentent souvent peu ou mal informé·e·s sur la problématique du TDA/H ainsi que sur les interventions recommandées auprès de ces élèves. (Kos, Richdale & Hay, 2006, cités par Massé *et al.*, 2014). En plus des défis liés aux enseignant·e·s, l'inclusion des élèves présentant un TDA/H est aussi un défi au vu des caractéristiques des élèves mais également au niveau de l'organisation scolaire (Massé *et al.*, 2014).

Le trouble TDA/H reste à l'heure actuelle mal connu des enseignant·e·s. Certain·e·s enseignant·e·s peuvent attribuer les difficultés de l'enfant à une mauvaise éducation. De plus, la manière dont l'enseignant·e gère sa classe est un élément très important dans le bien-être de l'enfant TDA/H (Wodon, 2009).

En classe, l'élève atteint de TDA/H est un élève qui bouge tout le temps et perturbe ses camarades ; son comportement agité les déconcentre et les invite également à participer aux désagréments. Il accapare l'attention de l'enseignant·e lors des moments de travail individuel et prend la parole sans permission lors des moments communs au détriment de ses collègues. Il est difficile à canaliser et demande énormément d'énergie tant à l'enseignant·e qu'à ses camarades. Ces élèves créent alors des difficultés pour l'enseignant·e au niveau de la répartition de son attention entre tous les élèves. Ils ont également plus tendance à procrastiner et ont du mal à se mettre au travail. En effet, l'inconfort et les émotions négatives que génèrent certaines tâches les poussent à céder à la procrastination (Massé et Lagacé-Leblanc, 2021). L'enseignant·e doit-il ou elle se laisser accaparer par l'élève demandeur ou prendre du temps pour tous au risque que le comportement de l'élève perturbateur se détériore ? L'enseignante ou l'enseignant doit-il punir l'élève qui agit de la mauvaise manière en sachant que s'il lui était accordé plus d'attention, le problème ne serait peut-être pas survenu ? La gestion de la classe devient difficile pour l'enseignant·e car son climat de classe est sans arrêt perturbé par l'élève atteint·e de TDA/H.

Dans les leçons d'EPS plus spécifiquement, en plus des perturbations et d'accaparer l'attention, les élèves TDA/H posent souvent problème par leurs comportements qui s'éloignent des consignes demandées. Des comportements imprévus et parfois imprévisibles qui peuvent, suivant les cas, les mettre en danger, de même que leurs camarades. Lors des leçons d'EPS, la présence de matériel (balles, engins, etc.) devient un problème, les objets qui peuvent être lancés et/ou cassés, sont onéreux et risquent de blesser un camarade ou l'élève lui-même.

En fonction des activités, les élèves sont en partie responsables de la sécurité dans la salle, l'enseignant·e leur donne des responsabilités. Si l'élève ayant un TDA/H ne respecte pas les règles de sécurité, il se met en danger et peut également blesser ses camarades. L'enseignant·e ne peut pas être dans toutes les situations à côté de lui pour prévenir les catastrophes. Les accidents arrivent même après la mise en place de matériel de protection et la désignation de personnes pour aider et assurer. De ce fait, si un élève est capable de perturber cet équilibre, les incidents seront plus fréquents et parfois graves.

De plus, on a démontré que plus de la moitié des élèves présentant un TDA/H éprouvent des difficultés de locomotion ou de contrôle d'objet qui sont indispensables à la pratique plaisante des activités physiques (Harvey et Reid, 2003 ; Verret, Gardiner et Béliveau, 2010, cités par Verret, Massé et Hart, 2016). Et ces difficultés pourraient interférer dans les loisirs, dont les activités physiques, qui sont importantes pour le développement de l'enfant (Smyth et Anderson, 2000, cités par Verret, Massé et Hart, 2016).

Des chercheurs américains ont comparé les comportements lors d'activités physiques structurées, individuelles et collectives d'élèves atteints de TDA/H avec leur pairs sans déficit (Johnson et Rosen, 2000). Les résultats ont montré que les enfants ayant un TDA/H suivent moins les règles, ont un plus grand taux d'agression, se blessent plus souvent, ont une très grande réactivité émotionnelle et se font plus souvent disqualifier que leurs pairs. Les auteurs supposent donc que les difficultés comportementales, sociales et motrices des enfants atteints de TDA/H influencent négativement la pratique régulière et plaisante des activités physiques.

Ces comportements correspondent au portrait clinique habituel du trouble des élèves atteints d'un TDA/H, ils sont problématiques dans le fonctionnement scolaire et social de ces élèves (Desbiens et al., 2008 ; Haranto, Krafft, Iosif et Schweitzer, 2015). Etant donné que les enfants atteints de TDA/H ont besoin de bouger, on pourrait s'attendre à ce que ce besoin soit plus facilement comblé en EPS. Mais les observations effectuées par Verret et ses collègues (2016) dévoilent que ce type de difficultés est autant présent en EPS qu'en classe.

Afin de prévenir les comportements qui pourraient mettre en danger l'élève atteint-e de TDA/H ainsi que ses camarades, en plus de perturber le climat de classe et de poser des problèmes de gestion pour l'enseignant-e, il est nécessaire de trouver des moyens pour minimiser le nombre de comportements inadéquats. Dans le sous-chapitre suivant, nous allons aborder ce qui est actuellement proposé.

1.3 Etat de la question

L'enfant TDA/H obtient généralement des résultats scolaires en deçà de ses compétences et est atteint d'une mauvaise adaptation sociale. Un enfant TDA/H peut cependant apprendre à apprendre mais il faut l'aider à compenser les déficits (Wodon, 2009).

Selon une étude de cas réalisée par Wheeler, Pumfey et Wakefield (2009), le contexte dans lequel est réalisée l'activité physique est un des facteurs qui explique la prévalence de comportement perturbateur pour les élèves ayant un TDA/H. Les moments les plus propices aux comportements perturbateurs en EPS sont, d'après ces chercheurs, les exercices, les périodes de jeux, les transitions et les explications. Verret et ses collaborateurs (2016), ont pu montrer que les comportements inappropriés les plus observés sont les activités étrangères à la tâche, les bruits vocaux et l'opposition. Dans le même sens, d'après Desbiens et ses collègues (2008), les tâches proposées en EPS requièrent souvent beaucoup de concentration et de vigilance de la part des élèves présentant un TDA/H en raison de la complexité des séquences motrices. De plus, les temps d'explications et de transitions sont fréquents et constituent des moments critiques en termes de gestion de la discipline.

Il a également été démontré que les situations qui nécessitent beaucoup d'interactions sociales augmentent les difficultés pour les élèves ayant un TDA/H (Wheeler et *al.*, 2009). Les petites équipes de 2 à 3 élèves permettent d'offrir aux élèves TDA/H de nombreux avantages puisqu'elles restreignent le nombre d'élèves avec lesquels il convient de s'ajuster. Cela est proposé comme un moyen efficace pour intervenir sur les difficultés sociales des élèves ayant un TDA/H (Altepeter et Breen, 1992 ; Wheeler et *al.*, 2009).

On rapporte également que les élèves TDA/H présenteraient plus de difficultés d'autocontrôle dans les grands espaces fermés comme les salles de gymnastique (Massé, Couture et Lanaris, 2014). En effet, les nombreux bruits forts, tels que les coups de sifflet et les cris, peuvent interférer avec les capacités attentionnelles de l'élève présentant un TDA/H et provoquer chez lui des comportements non associés à la tâche puisqu'ils n'ont pas compris ce qu'ils doivent faire. De plus, certains de ces élèves auraient une sensibilité sensorielle augmentée et éprouveraient des difficultés à gérer de nombreuses stimulations environnementales (Mangeot et *al.*, 2001).

Au Québec, une approche par l'activité physique pour le comportement est utilisée par Verret entre 2005 et 2007. Les séances données par C. Verret aux enfants hyperactifs dans une salle de sport sont consacrées à l'autocontrôle. Le but de pratiquer en salle de sport est que chacun des enfants travaille à mettre un frein à ses mouvements, autrement dit à penser avant d'agir. Entre autres activités est proposé le mur d'escalade, une activité durant laquelle l'enfant s'apercevra de lui-même qu'il est indispensable de faire des pauses pour respirer. Un système en trois étapes est expérimenté : s'arrêter, respirer et planifier, ce qui évidemment pose problème à première vue chez un enfant présentant un TDA/H. L'activité est ensuite débriefée avec les élèves qui devront livrer leur propre observation de leur grimpe. Cela permet à l'enfant de prendre conscience des bonnes stratégies à employer. « Fier de lui quand il a réussi un exercice, il est encouragé à faire appel aux mêmes pratiques dans la vie de tous les jours » (Revol & Blanc Lapierre, 2013).

Au niveau suisse et jurassien, les élèves TDA/H sont de manière générale inclus dans les leçons d'EPS comme dans les autres leçons. En effet, ils font partie des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) et disposent parfois d'aménagement, notamment en ce qui concerne la durée des évaluations (CSPS).

Comme démontré ci-dessus, les leçons de sport peuvent réellement participer au bien-être et à l'amélioration du comportement des élèves TDA/H. Mais afin que ces leçons soient efficaces, il convient d'aider ces élèves à compenser les manques dont ils sont victimes, et ceci peut être en partie réalisé grâce aux mesures mises en place par les enseignant·e·s.

La compensation des désavantages se définit comme étant les mesures à mettre en place pour neutraliser ou diminuer les limitations occasionnées par un handicap. Il existe plusieurs fiches

concernant la compensation des désavantages incluant des mesures à mettre en place pour canaliser les élèves TDA/H.

La fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée a publié en 2016 une fiche à l'intention des enseignant·e·s contenant des mesures de différenciation pédagogique ainsi que des compensations des désavantages à mettre en place pour ces élèves. Cette fiche reste très générale et ne propose pas d'exemples concrets.

Au niveau jurassien, le service de l'enseignement a également édité en 2021 un catalogue des outils et mesures compensatoires (COMPAD) pour élèves au bénéfice d'un diagnostic TDA/H. Ce catalogue a été réalisé en collaboration avec tous les enseignant·e·s spécialisé·e·s qui officient dans les écoles du canton. Il présente les différents troubles qui engendrent des besoins éducatifs particuliers et des pistes pour y remédier. Les conseils qui y sont donnés sont classés en six catégories.

- La communication, qui englobe les possibilités de communication verbale, non-verbale et écrite.
- L'organisation, qui concerne la préparation, la mise en place ainsi que la forme.
- Le matériel et les adaptations possibles de celui-ci pour les troubles ainsi que la proposition d'aides auxiliaires.
- La place, c'est-à-dire la position de l'élève dans la classe et la proposition d'un espace "de secours" si besoin.
- L'aide, avec la mise en place d'un tutorat ou de guidance.
- Et finalement la durée, le temps des activités et des pauses, le volume de travail demandé et les séquences proposées.

Pour chacune de ces catégories et pour chacun des diagnostics engendrant le statut de besoins éducatifs particuliers, une série de pistes est proposée aux enseignant·e·s. De plus, le catalogue contient pour chaque BEP quelques exemples très parlants de mise en pratique possible des conseils proposés. Ces mesures ne visent pas à avantager l'élève à besoins éducatifs particuliers mais à le mettre à égalité avec les autres élèves. Grâce aux mesures, l'élève devrait alors devenir plus autonome.

Cependant, ces mesures restent très générales et sont difficiles à appliquer de manière efficace, particulièrement en EPS. En effet, on y propose par exemple pour les élèves TDA/H de créer plutôt des évaluations orales qu'écrites, moins exigeantes pour l'élève en termes de soutien de l'attention. Il s'agit d'un exemple parmi d'autres des mesures peu ou pas adaptées aux leçons d'EPS, puisqu'ici les évaluations seront pour la grande majorité la vérification de compétences pour une activité physique particulière.

Avec sa fiche de synthèse, l'académie de Strasbourg (Groupe inter-degré EPS ASH Académie de Strasbourg), met en évidence quelques pistes d'aménagements possibles pour les élèves TDA/H en EPS. Il est par exemple adéquat selon eux de cadrer le temps (10 minutes maximum sur une situation d'apprentissage) et l'espace (repères matériels expliqués).

Sur la base de ces différentes expériences, l'objectif de ce travail de recherche consistera à adapter les mesures existantes et à en proposer de nouvelles plus précises, spécifiques et adaptées à l'EPS, et à les faire expérimenter à des enseignant·e·s.

1.4 Question de recherche et objectifs

Comme constaté plus haut, le comportement des élèves TDA/H pose réellement un problème lors des leçons, premièrement à cause de leur inattention et dans de nombreux cas de surcroît à cause de leur hyperactivité. Ces élèves sont turbulents, ont du mal à rester tranquilles et ne sont pas concentrés. Ils peuvent également se mettre en danger, ainsi que leurs camarades. Ceci est particulièrement évident lors des leçons d'EPS, durant lesquelles ces élèves ont également des difficultés d'ordre physique qui interfèrent avec la pratique plaisante d'une activité physique, motrice ou sportive. Le traitement du TDA/H comporte, en plus de la médication, des stratégies à mettre en place pour que l'enfant se sente au mieux. Stratégies très importantes afin qu'elles continuent à être appliquées après l'éventuel arrêt des médicaments. De plus, comme pour d'autres besoins éducatifs particuliers et handicaps, ces comportements impulsifs posent particulièrement problème lors des leçons d'EPS. Les catalogues d'outils et mesures compensatoires existants sont difficiles à appliquer aux leçons d'éducation physique.

Aussi, nous en arrivons à nous poser la question de recherche suivante :

Quelles mesures de compensation l'enseignant·e peut-il ou elle mettre en place pour minimiser les problèmes d'attention et de comportement des élèves atteint·e·s de TDA/H en EPS ?

Etant donné qu'à l'adolescence, la grande majorité des élèves TDA/H sont alors diagnostiqués depuis plusieurs années comme mentionné précédemment, ne seront pris en compte dans cette étude que les élèves diagnostiqués et non tous les élèves un peu distraits ou turbulents.

C'est dans le but d'aider les enseignants à canaliser ces élèves que ce travail se voudra de définir des mesures à mettre en place afin de minimiser les problèmes d'attention et de comportement des élèves atteint·e·s de TDA/H. Certaines de ces mesures seront probablement applicables en classe, mais dans le cadre de ce travail, elles seront particulièrement définies pour l'EPS. Ce travail consistera à proposer des outils concrets, précis et « prêts à l'emploi » à faire expérimenter par des enseignant·e·s d'EPS.

Afin de circonscrire ma question de recherche et d'y répondre avec des mesures concrètes à appliquer, il est judicieux de poser quelques sous-questions sous la forme d'objectifs de recherche. Au terme du travail, nous reviendrons à celles-ci afin de vérifier si et en quoi les objectifs posés ont été atteints.

Mesure/Objectif	Question	Indicateur
L'élève TDA/H ne parvient pas à rester concentré sur une longue période.		
Il paraît adéquat de raccourcir au maximum les moments durant lesquels il doit rester calme et concentré. Dans ce but, nous allons essayer de raccourcir la durée des consignes.	Afin de vérifier cette piste, nous proposons la question suivante : quelle est la durée adéquate des consignes pour éviter les désagréments ?	Définir, à partir des observations, une durée de consigne à ne pas dépasser qui permette un taux d'écoute de la part de l'élève TDA/H d'au moins 60%.
L'élève TDA/H perd le fil des explications orales à cause de son faible niveau de concentration.		
Il est alors utile d'utiliser un schéma ou une démonstration pour faire comprendre la consigne en prenant en compte ce manque de concentration. Le bénéfice du travail sur les consignes a déjà été par ailleurs proposé par Wodon dans son ouvrage. De même, pour qu'au moins une des deux sources d'informations ait une chance d'être captée par l'élève, il est adéquat d'utiliser un support visuel en même temps que l'on donne une information verbale (Lussier, 2011).	La vérification de cette piste se fera grâce à la question suivante : l'élève atteint de TDA/H est-il plus concentré lorsque la consigne est imagée par un schéma ou une démonstration ?	Grâce aux observations, déterminer si le taux d'écoute des consignes de l'élève TDA/H augmente si la consigne est imagée.
L'élève TDA/H a besoin de bouger.		
Pour cette raison, lors des consignes, pour le garder le plus attentif possible, il paraît adéquat de le faire participer à l'explication s'il connaît le domaine ou à la démonstration si elle est proposée. S'il doit participer régulièrement, l'élève essaiera de rester attentif afin de ne pas être complètement perdu quand viendra son tour.	Cette piste pourra être vérifiée avec la question suivante : l'élève TDA/H est-il ou elle plus concentré-e lorsqu'il ou elle peut être associé-e à la consigne ?	A partir des données issues de l'observation, comparer les comportements de l'élève en fonction du type de consigne.

Les élèves TDA/H perdent fréquemment le fil des activités.		
<p>Ce sont dans ces cas-là que les comportements inadéquats peuvent également représenter un danger pour les élèves TDA/H eux-mêmes mais également pour leurs camarades. Afin de minimiser le nombre de ces comportements inadéquats, comme le propose l'université de Strasbourg, il est nécessaire de ne pas laisser les élèves trop longtemps dans la même tâche pour que l'ennui n'ait pas le temps de s'installer.</p>	<p>Afin de vérifier cette piste, nous proposons la question suivante : les comportements inadéquats deviennent-ils significativement moins fréquents si la durée des activités est réduite ?</p>	<p>Grâce aux données relevées durant les observations, comparer les comportements des élèves en fonction de la durée des activités.</p>
Les élèves TDA/H sentent le moment où ils ont besoin de prendre une pause.		
<p>Les élèves atteint-e-s de TDA/H, ont à l'adolescence, déjà de l'expérience avec leur trouble et contrairement aux enfants, ils sentent parfois le moment où ils ont besoin de quitter une activité afin de se calmer. La pause doit pouvoir être effectuée à l'extérieur de la salle de sport et permettre à l'élève d'être seul et au calme, pour qu'il puisse se détendre et se reconcentrer sans être distrait. La pause doit durer le temps que l'élève juge nécessaire, qui à mon avis ne sera pas excessif, car au bout de quelques minutes, l'élève s'ennuiera.</p>	<p>La question qui en découle est la suivante : les comportements inadéquats sont-ils moins fréquents si l'élève a la possibilité de faire une pause au moment où il le juge nécessaire pendant la leçon ?</p>	<p>Comparer les comportements des élèves en fonction de la possibilité de faire une pause ou non durant les leçons observées.</p>

Afin de répondre à ces questions, la deuxième partie du travail se fera sur le terrain selon la méthodologie décrite et expliquée au chapitre suivant. Puis, les données recueillies sur le terrain feront l'objet d'une analyse dans le chapitre 3.

2 Démarche méthodologique

Ce chapitre présente la démarche utilisée pour réaliser la recherche ainsi que le cadre théorique dans lequel elle s'inscrit. Les sujets de l'étude ainsi que le protocole de recherche seront explicités de même que les raisons pour lesquelles ils ont été choisis de cette manière. À la fin du chapitre paraîtront les apports et limites de la méthode mise en place. Dans le chapitre suivant seront ensuite présentés les résultats recueillis grâce à la méthode utilisée sur le terrain.

2.1 Description de la démarche

Cette recherche peut être qualifiée de recherche-action selon la classification de Van der Maren (2014). En effet, il s'agira d'observer afin d'améliorer, adapter et ajuster un processus, celui de l'adaptation des leçons aux élèves atteint·e·s de TDA/H. Il peut aussi s'agir de chercher à améliorer, dans certaines situations, un dysfonctionnement dans un système (Van der Maren, 2014). Dans ce travail, il s'agit du système classe et non pas d'un dysfonctionnement mais d'une manière d'agir qui n'est pas adaptée au mieux aux individus les plus déconcentrés et physiquement actifs d'un groupe classe. Le but de la recherche sera de proposer, après observation des leçons d'EPS et discussion avec les élèves concerné·e·s ainsi qu'avec leurs enseignant·e·s, des outils et/ou mesures pédagogiques plus adaptés aux élèves TDA/H.

D'abord, l'organisme qui fait l'objet d'étude doit être examiné non seulement dans son organisation et ses processus internes, mais aussi dans ses relations avec son environnement. Il en découle que l'étude initiale, la quête d'information, ne portera pas seulement sur le problème posé par l'organisme, mais sur la situation de cet organisme et de son environnement dans laquelle le problème apparaît (Van der Maren, 2014, p. 125).

Dans cette recherche, l'organisme étudié cité ci-dessus est l'élève TDA/H, qui sera observé dans l'environnement des leçons d'EPS. Afin de prendre en compte la situation de l'élève dans son environnement et lorsque le problème de comportement apparaît, des entretiens seront réalisés avec les élèves TDA/H. Ainsi, ces élèves auront l'occasion de décrire comment ils se sentent dans l'environnement des leçons d'EPS et ce qui pourrait être amélioré pour qu'ils y soient plus à l'aise.

Ma recherche est classifiable comme de type qualitatif. En effet, elle portera sur un petit nombre d'individus avec lesquels la prise d'informations sera conséquente. L'objectif étant d'aider les enseignant·e·s à mieux prévenir les problèmes de comportement d'un pourcentage restreint d'élèves, il est nécessaire de prendre en considération le point de vue de ceux-ci et de partir de ce qui leur pose problème afin d'essayer d'y remédier.

La recherche sur le terrain sera faite dans une école secondaire jurassienne. Les observations seront effectuées lors des leçons de 2 enseignants. Les deux enseignants dont j'irai observer les

leçons d'EPS se partagent toutes ces leçons du collègue, je pourrai donc observer tous les élèves TDA/H (8 élèves diagnostiqués). La phase d'observation se passera donc dans une salle d'EPS et à la patinoire, auprès de cinq classes. Les élèves sont tous au secondaire 1 et ont donc entre 12 et 16 ans, il s'agit de quatre filles et quatre garçons. Je me concentrerai sur le collège ci-dessus pour des raisons pratiques. En effet, je suis en stage dans cette école et connais donc bien les enseignants, les élèves ainsi que les lieux.

Comme décrit plus haut, l'échantillon des élèves sujets de la recherche se compose uniquement d'enfants diagnostiqués avec un TDA/H. Ils peuvent être sous médication ou non, leur trouble peut être connu de la classe ou non. Il a donc été choisi d'étudier uniquement les élèves au bénéfice d'un diagnostic car, à l'adolescence, une grande majorité des élèves qui doivent l'être sont déjà diagnostiqués et ne doivent pas être mis dans le même panier que les élèves qui sont turbulents ou distraits pour d'autres raisons qui ne sont pas du même ordre. Le niveau scolaire (niveaux et option) et l'âge précis ne seront que secondaires puisque la caractéristique de choix est le diagnostic TDA/H.

La procédure de recherche est séparée en 3 phases qui paraissent évidentes dans l'idée de procéder à une recherche de type recherche-action. En effet, comme l'énonce Van der Maren (2014) :

En conséquence, la méthode des systèmes souples pose que les premières et les dernières phases de la méthode ne peuvent pas être réalisées autrement que sur le terrain et en dialogue avec les acteurs du système. Ceci oriente le choix des techniques d'enquête vers les données suscitées (entrevues, récits, etc.) et les techniques de retour d'information vers des réunions de groupe conçues comme des échanges plutôt que comme de la seule transmission « descendante » d'information » (p. 132).

La première phase sera une phase d'observation de la classe durant les leçons d'EPS, l'élève ou les élèves TDA/H ainsi que l'enseignant·e seront observés. Il s'agit de dégager les moments de la leçon qui posent problème au niveau de la concentration et/ou du comportement des élèves observés et de décrire ces situations. L'interaction et l'action conjointe entre l'enseignant·e et l'élève TDA/H seront décrites. Cette première phase est effectuée lors des premières semaines du mois de mars. Chaque élève sera observé·e lors d'une leçon d'EPS d'environ 90 minutes. Cela laisse le temps de prendre note de ses comportements sur un nombre de situations assez important puisque les leçons d'EPS sont souvent un enchaînement de moments qui durent rarement plus de 20 minutes sur la même situation d'apprentissage.

Les situations observées sont constituées de deux parties. D'une part les phases de consignes, discussions, explications et bilans, durant lesquelles les élèves sont en principe physiquement

inactifs. Durant ces moments, l'élève atteint·e·s de TDA/H et l'enseignant seront observés et leurs positions l'un par rapport à l'autre ainsi que leurs interactions seront consignées. D'autre part les parties où se dérouleront les activités (jeux, exercices, etc.) durant lesquelles les élèves sont en mouvement, seront analysées. Pendant ces phases, les comportements de l'enseignant et de l'élève TDA/H seront observés, ainsi que la manière dont la classe sera organisée (répartition des élèves).

La deuxième phase est constituée d'un entretien, mis sur pied si possible juste après la leçon ou durant une pause dans les jours suivants, avec l'élève TDA/H. Un entretien avec l'enseignant sera également organisé par la suite une fois que toutes les classes auront été étudiées. Durant ces entretiens est récolté l'avis des élèves sur les situations observées, ce qui leur pose problème à ces moments et leurs idées de ce qui peut être fait pour que leur concentration et/ou comportement s'améliorent. Auprès des enseignants, les situations problèmes sont décrites et leurs idées pour les améliorer sont recensées. De même, les enseignants sont interrogés sur les éventuels soucis que leur posent les élèves TDA/H en leçons d'EPS et ce qu'ils mettent déjà en place pour améliorer le vécu de ces enfants. Le fait de travailler en collaboration avec les élèves permettra d'avoir un avis de l'intérieur du problème et d'aller plus loin que ce qui est perçu lors des observations. De plus, demander son avis à l'enfant sur la meilleure façon d'intervenir avec lui permettra de renforcer son estime de lui-même et de développer son auto-contrôle (Wodon, 2009, p.140). Cette phase se termine à la fin du mois de mars 2022 et sera suivie de l'analyse des résultats obtenus, qui seront décrits et discutés dans le prochain chapitre de ce travail.

Les idées retenues seront utilisées pour proposer des mesures concrètes à mettre en place par les enseignant·e·s durant la leçon sur la base des cinq sous-questions présentées plus haut. Le travail sur les consignes me paraît être un point primordial sur lequel réfléchir. Il est proposé de les adapter dans le COMPAD, mais ces adaptations sont à préciser. En effet, comme le déclare Isabelle Wodon, « L'écoute des consignes est un déficit majeur dans leur profil » (p.137). Pour que le jeune puisse faire les apprentissages, une modification de la présentation des consignes est de mise (Wodon, 2009). De plus, la question du temps des activités évoquée dans le document de l'université de Strasbourg est à vérifier. De même que l'accord d'une pause supplémentaire qui est décrit dans le COMPAD. Ces mesures finales proposées ne seront pas réexpérimentées dans le cadre de ce travail. En effet, le temps à disposition ne le permet pas. Il serait donc intéressant par la suite de relancer une recherche pour permettre une validation de l'utilité des mesures proposées en les faisant par exemple tester par d'autres enseignant·e·s et avec d'autres élèves atteint·e·s de TDA/H.

Lors de ma première visite dans une classe, je me présenterai comme étant en train de réaliser une recherche et observant la classe pour une leçon en précisant que mon but n'est pas d'évaluer

les élèves et que leurs comportements habituels ne doivent pas changer. Même si je connais déjà une bonne partie des élèves TDA/H qui seront sujets de la recherche, je me placerai dans une position de chercheuse et laisserai de côté l'enseignante qui les a déjà rencontrés en salle de classe, afin d'être le plus objective possible en relevant les comportements. Dans le but de préserver la confidentialité du diagnostic TDA/H des élèves concernés, je proposerai un entretien à un élève dans la classe sans préciser devant le groupe la raison de mon choix. L'élève en question sera évidemment l'élève atteint-e de TDA/H. Il ou elle alors informé-e de la raison de sa participation à l'entretien et du but de la recherche orientée vers l'aide aux élèves du même profil. Si l'élève est d'accord de répondre aux questions, l'entretien se poursuivra, sinon, il ou elle sera retiré-e de la liste des sujets de l'enquête. Le consentement de l'élève sera demandé uniquement sous forme orale lors de l'entretien. Toutefois, préalablement à l'étude, une circulaire sera distribuée aux parents de tous les élèves du collège afin de les prévenir de ma venue dans les leçons de leur enfant. Ils pourront alors refuser à l'avance un éventuel entretien si leur enfant devait être choisi-e. Dans la présentation des résultats ainsi que sur les retranscriptions des entretiens apparaîtront uniquement les prénoms et l'âge des participants.

2.2 Outils de recueil et d'analyse des données

La récolte des données se fera lors de la phase d'observation à l'aide d'une grille d'observation, à consulter en annexe (Annexe 1). La grille vise à collecter des informations sur ce que font l'enseignant et les élèves à des moments donnés de la leçon, par exemple lors de l'accueil ou la présentation d'une activité. Il sera précisé pour chaque activité la position de l'enseignant par rapport aux élèves, la position des élèves (assis tous ensemble, par groupe, etc.) ainsi que la durée de la tâche. Pour chaque activité, le comportement de l'élève sera observé et décrit. Afin de simplifier l'écriture dans le tableau d'observation, une légende codée est établie à l'avance et la prise de notes se fera en grande partie par des croix inscrites dans la grille durant la leçon. La création de la grille d'observation est faite avant la toute première observation. Elle pourra être légèrement modifiée par la suite en fonction des difficultés d'observation rencontrées lors d'une première observation, qui sert de test de vérification ayant lieu durant une leçon d'EPS au lieu scolaire de l'étude avec une classe de 10H composée uniquement de garçons. Lors de cette leçon, l'élève "cible" est un élève qui n'est pas atteint de TDA/H et dont tous les comportements seront observés. Suite à ce test, différents critères tels que le comportement de l'élève TDA/H lors des moments particuliers de rangement par exemple pourraient être ajoutés.

Cependant, la grille d'observation comprend déjà 43 colonnes réparties en 9 critères, sur le modèle de l'exemple ci-dessous. Il a donc été décidé d'en rester aux critères et indicateurs donnés pour préserver la qualité de l'observation. Seuls quelques changements de mise en page ont été réalisés pour faciliter la prise de notes à la suite du test de la grille d'observation.

Observation de leçon								
Enseignant :			Elève :		Date :		Discipline :	
					Participe	Démo	Parle	Dessine Autre
	Moment	Heure	Activité	CPC 1a	CPC 2d	CPC e	CPC 2f	CPC 3
1								
2								
3								

Figure 1 : Extrait de la grille d'observation

La phase d'observation sera suivie d'un entretien avec les élèves observés, dont les modalités sont décrites ci-dessous.

Lors des entretiens, une série de questions est posée et les réponses sont récoltées en partie par écrit directement ainsi que par un enregistrement si les élèves et enseignants donnent leur accord. Les enregistrements seront utilisés pour compléter les notes prises par écrit lors des entretiens.

Un guide d'entretien avec les questions principales classées par thème sera établi, mais l'entretien prendra ensuite une direction ou une autre selon les réponses des participants. L'entretien est donc de type semi-directif, ce qui permet plus de souplesse et également de poser les questions dans l'ordre le plus approprié au discours de l'enquêté (Quivy et Van Campenhoudt, 2006). En effet, comme le souligne Sauvayre (2013), lorsque l'on souhaite explorer des hypothèses sans qu'elles soient toutes définitives et approfondir un domaine spécifique - dans mon cas le comportement de l'élève - ce type d'entretien est le plus approprié. La durée des entretiens peut être variable en fonction des réponses des élèves et enseignants interviewés. Elle sera d'environ 5 minutes pour les entretiens avec les élèves et d'environ 10 minutes avec les enseignants. L'entretien avec les élèves est composé de 14 questions réparties dans les six thèmes suivants (voir Annexe 2) :

- Accueil-généralités
- Appréciation de la branche
- Moments critiques de la leçon
- Concentration
- Non-respect des consignes
- Clôture

La grille d'entretien « élève » est pré-testée lors d'un entretien avec une élève de 10H sans diagnostic TDA/H le 21.01 afin de vérifier la compréhension des questions. La grille d'entretien pour les enseignants (à consulter en Annexe 3) n'est pas testée auparavant car il aurait fallu sortir de l'école pour avoir un enseignant d'EPS qui n'est interrogé pour l'étude. De plus, les questions peuvent plus facilement être reformulées pour l'entretien avec les enseignants, car la durée est plus libre puisque la concentration et la disponibilité des enseignants sont plus grandes que celles des élèves. Au terme des entretiens, une analyse de discours est effectuée pour déterminer les

mesures à mettre en place pour que les élèves atteint·e·s de TDA/H vivent les leçons d'EPS de la manière la plus agréable possible. Cette analyse est ensuite reliée à l'analyse des grilles d'observation décrites plus haut afin d'inférer, selon cette étude, sur les mesures et outils qui pourraient effectivement être mis en place par les enseignant·e·s d'EPS pour les élèves TDA/H. En effet, les propositions qui reviendront dans les entretiens et pourront être également tirées des observations seront mises en valeur.

L'analyse des grilles d'observation et des entretiens, une fois retranscrits sur ordinateur, sera faite selon la méthode de Glaser et Strauss, appelée théorie ancrée (ou *Grounded Theory* en anglais). Il s'agit d'une méthodologie de type inductive qui vise à construire des théories à partir des données du terrain. Il s'agit donc, durant la phase d'analyse des données, de mettre à distance la théorie sur le sujet et de construire des idées grâce aux données du terrain (Novo et Woestelandt, 2017). D'après ces auteurs, cette méthode favorise l'innovation scientifique. L'innovation au sens courant du terme n'est pas vraiment le but ici. Il s'agit plutôt d'adapter les mesures d'aide existantes pour les leçons en classe, aux leçons d'EPS. C'est aussi une méthode qui facilite le développement de nouvelles façons de comprendre. La théorie ancrée se différencie des autres types d'analyse qualitative par le fait qu'elle ne vient pas vérifier une hypothèse. La *Grounded Theory* explore un phénomène du point de vue des personnes qui y sont impliquées (Novo et Woestelandt, 2017). C'est donc sur cette base que je m'appuierai pour réaliser l'analyse des résultats obtenus lors des observations et des entretiens avec les élèves atteint·e·s de TDA/H et les enseignants d'EPS dans le chapitre suivant de ce travail.

2.3 Apports

Le fait d'observer les leçons d'EPS permet de définir les moments qui posent réellement problème et non pas uniquement ceux auxquels on suppose un problème. Même si certaines pistes à étudier sont déjà proposées, la phase d'observation permettra d'en faire émerger de nouvelles. L'observation d'une seule leçon par élève permet de restreindre le nombre de situations problématiques. Il serait dommage d'en dégager un nombre trop important qui ne pourraient ensuite pas être expérimentées. Et ce même si, comme expliqué plus haut, l'expérimentation devra se faire dans le cadre d'une autre recherche.

Le fait de réaliser des entretiens approfondis avec les élèves permet de prendre réellement en compte leur ressenti et de manière plus détaillée qu'à l'aide d'un questionnaire au format papier, par exemple. Les entretiens permettent une certaine liberté dans les réponses aux questions et des apports qui seraient impossibles avec un questionnaire au format papier. En effet, l'interviewer pourra approfondir certains points avec l'élève si les réponses lui paraissent particulièrement intéressantes et relancer si cela est nécessaire.

En effet, comme le soulignent Blanchet et Gotman (2007) :

L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. (p.24)

Les pré-tests des grilles d'observation et d'entretien avec les élèves ont permis d'ajuster les questions de l'entretien et les items d'observation. En effet, l'entretien test a été fait dans le but de vérifier la compréhensibilité des questions. Il a aussi permis d'estimer la durée des entretiens puisque des entretiens trop longs auraient probablement été contreproductifs avec des élèves atteint·e·s de TDA/H et donc dont le temps de concentration est limité. Le test de la grille d'observation a permis des améliorations qui faciliteront la prise de notes lors des observations de leçons.

2.4 Limites

Le nombre de mesures qui pourront être proposées est relativement restreint car l'étude ne dure pas assez longtemps pour permettre une observation des cas concernés sur plusieurs leçons, ni l'expérimentation desdites mesures. De plus, les mesures devraient dans l'idéal être ensuite expérimentées de manière isolée et auprès d'un plus grand nombre d'élèves atteint·e·s de TDA/H, afin d'en confirmer la validité et d'accorder les éventuels bénéfices à une mesure en particulier.

Le nombre d'élèves étudiés étant bas, cela contraint à l'observation des stratégies de deux enseignants seulement, ce qui limite les propositions. Cependant, cela facilitera la tâche puisque chaque enseignant ayant naturellement sa méthode d'enseignement, sa manière de donner une consigne par exemple, un peu différente, le nombre de propositions à faire est en réalité presque infini.

Les résultats de la recherche sont en partie dépendants des élèves puisque les possibles outils à mettre en place seront en grande partie extraits du contenu des entretiens. Il est donc nécessaire que les élèves soient honnêtes lors des entretiens et qu'ils et elles ne craignent pas de dire ce qu'ils et elles pensent sans retenue. Ce paramètre peut être un frein à l'étude suivant la franchise des élèves interrogé·e·s. La franchise sera cependant plus facilement obtenue car je n'ai en classe que deux des six élèves qui participent aux entretiens. Ceux qui ne me connaissent pas seront donc à mon avis plus francs, sachant que je ne serai en face d'eux qu'en tant que chercheuse et non en tant qu'enseignante.

Les apports et limites présentés ci-dessus permettent de prendre du recul sur la méthode de recherche qui sera utilisée sur le terrain et dont les résultats sont présentés dans le chapitre suivant.

3 Résultats

Dans cette section seront présentés, dans un premier temps, les résultats obtenus au terme de la partie pratique de cette recherche. Des graphiques créés à partir des données récoltées (à consulter en annexe 6) lors des observations des leçons d'EPS y sont décrits et complétés par des extraits d'entretien. Au fur et à mesure, les graphes et contenus d'entretiens seront ensuite analysés et discutés. Dans un deuxième temps, des liens entre les résultats des observations, des entretiens auprès des élèves et des entretiens auprès des enseignants seront établis.

3.1 Présentation, analyse et interprétation des résultats

3.1.1 Résultats d'observation

Durant la partie sur le terrain, huit leçons ont été observées, une leçon par élève atteint-e de TDA/H. Cela représente un temps d'observation total d'environ six heures et trente minutes, les leçons en salle durant 1h20 alors que les leçons à la patinoire durent 45 minutes. Au total, cinq classes ont été observées, dont trois à deux reprises. Ce qui représente environ 80 élèves en tout.

Consignes

La première partie des résultats ci-dessous concerne les phases de consignes et bilans observées durant les leçons d'EPS. Il s'agit de moments durant lesquels les élèves devraient être le plus souvent physiquement inactifs et à l'écoute de l'enseignant. Ces moments de consignes et bilans représentent 14,2 minutes en moyenne durant les séances observées. Au total, 55 moments de ce type ont été relevés.

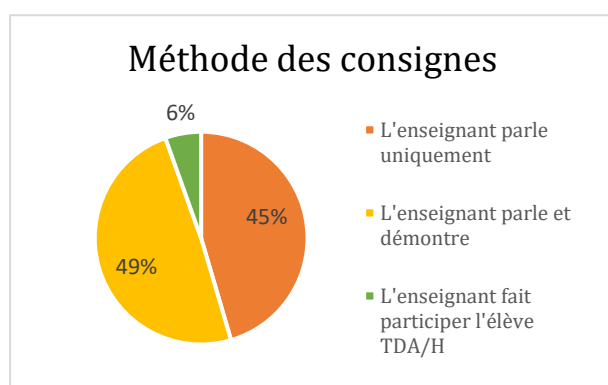


Figure 2 : graphe démontrant la manière dont sont données les consignes en leçon d'EPS

Ce graphe montre que lors des consignes, l'enseignant d'EPS se contente de parler dans 45% des cas, parle et démontre seul ou avec l'aide d'un ou plusieurs élèves de la classe dans 49% des cas et fait participer l'élève TDA/H dans 6% des cas. Il y a entre 2 et 11 moments de ce type durant les leçons observées.

Dans les descriptions suivantes, les légendes abrégées ci-dessous sont utilisées pour parler des comportements des élèves.

Tableau 1 : liste des abréviations utilisées pour décrire les comportements des élèves durant les consignes

Abréviation utilisée	Signification
L'élève discute	L'élève parle avec ses camarades de manière inadéquate alors que l'enseignant ou un autre élève parle à toute la classe.
L'élève bouge	L'élève se lève ou s'assoit alors que cela n'est pas demandé, il ou elle marche autour du groupe ou il ou elle remue en restant sur place.
L'élève regarde ailleurs	L'élève ne regarde pas dans la direction de l'enseignant qui donne la consigne ou ne regarde par l'enseignant et/ou ses camarades qui démontrent un exercice mais regarde par la fenêtre, ses camarades ou des personnes qui passent dans les lieux publics (patinoire).
L'élève fait du bruit	L'élève joue avec une balle ou tape sur un objet par exemple, alors que l'enseignant ou ses camarades sont en train de parler à tout le groupe.
L'élève écoute	Aucun des comportements ci-dessus n'a été observé et l'élève semble concentré-e et pris-e dans les explications et démonstrations de consignes.

Chacun des items présentés ci-dessus est maintenant repris et mis en relation avec un comportement de l'enseignant puis avec la manière dont les élèves sont dispersés.

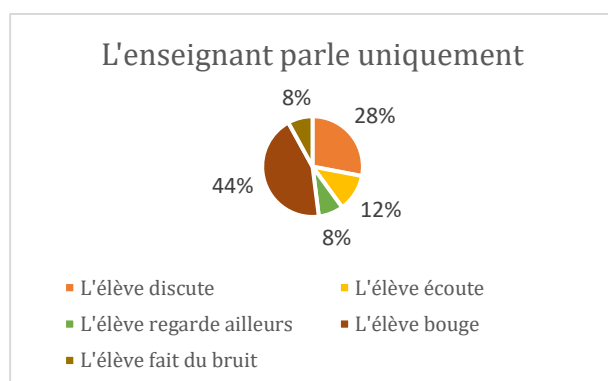


Figure 3 : situation de l'élève atteint de TDA/H lorsque les consignes sont données oralement

On voit ici que lorsque l'enseignant se contente de donner des consignes orales, l'élève atteint de TDA/H discute dans 28% des cas, regarde ailleurs dans 8% des cas, bouge dans 44% des cas, fait du bruit dans 8% des cas et écoute silencieusement dans 12% des cas.

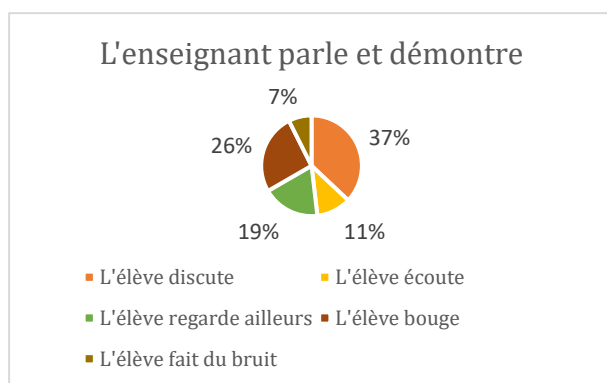


Figure 4 : situation de l'élève atteint de TDA/H lorsque les consignes sont données oralement et agrémentées d'une démonstration.

Ce graphique montre que lorsque l'enseignant d'EPS donne la consigne en parlant et en démontrant l'exercice lui-même ou avec d'autres élèves, l'élève TDA/H discute dans 37% des cas, regarde ailleurs dans 19% des cas, bouge dans 26% des cas, fait du bruit dans 7% des cas et écoute dans 11% des cas.

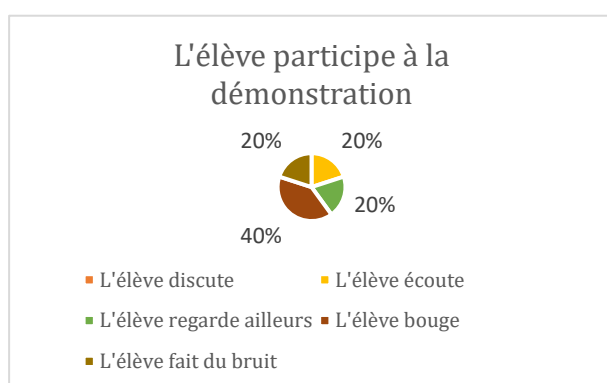


Figure 5 : situation de l'élève TDA/H lorsqu'il participe à la démonstration durant une partie ou toute la consigne

Lorsqu'un-e élève atteint-e de TDA/H participe à la démonstration durant une consigne, le graphique montre qu'il ou elle ne discute dans aucun cas, qu'il ou elle regarde ailleurs dans 20% des cas, qu'il ou elle fait du bruit dans 20% des cas, qu'il ou elle bouge de manière inadéquate dans 40% des cas et qu'il ou elle écoute dans 20% des cas.

Les graphes (à consulter en Annexe 4) concernant les apports supplémentaires de type organisationnel ou sur les apprentissages précis visés par la tâche, durant les consignes montrent que des apports sur les apprentissages visés par un exercice permettent que l'élève atteint de TDA/H écoute dans 6% des cas. Si la consigne contient des apports concernant l'organisation spécifique d'une tâche, l'élève TDA/H n'écoute dans aucun cas, et si la consigne ne contient aucun apport particulier en référence aux sujets ci-dessus, l'élève atteint de TDA/H écoute dans 34% des cas.

Le graphe suivant concerne le placement de l'enseignant par rapport à l'élève TDA/H durant les consignes ; l'enseignant est considéré comme proche de l'élève s'il se situe à moins de 3m de lui et comme loin s'il se situe à plus de 3m de lui. On constate (voir graphe en Annexe 4) que l'enseignant se place proche de l'élève atteint de TDA/H pour donner des consignes dans deux tiers des cas, contre un tiers des cas pour lesquels il en est loin.

On remarque sur le graphique ci-dessous que lorsque l'enseignant est proche de l'élève atteint de TDA/H pour donner ses consignes, celui-ci discute dans 19% des cas, regarde ailleurs dans 8% des cas, fait du bruit dans 11% des cas, bouge dans 30% des cas et écoute dans 32% des cas.

On peut également constater que lorsque l'enseignant se trouve loin de l'élève TDA/H pour donner une consigne, celui-ci discute dans 35% des cas, regarde ailleurs dans 23% des cas, fait du bruit dans aucun cas, bouge dans 19% des cas et écoute dans 23% des cas.

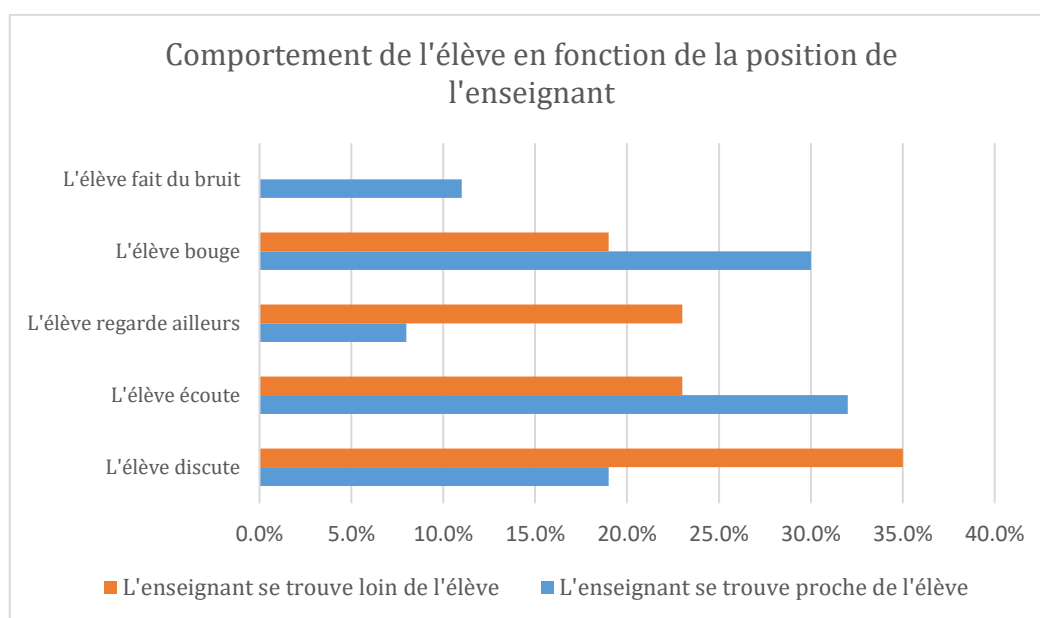


Figure 6 : comportement de l'élève atteint-e de TDA/H en fonction de la position de l'enseignant durant les consignes. En orange : l'enseignant se trouve à plus de 3m de l'élève ; en bleu : l'enseignant se trouve à moins de 3m de l'élève.

On constate les plus grandes différences en fonction de la proximité de l'enseignant au niveau des pourcentages de consignes où l'élève TDA/H regarde ailleurs et où il discute.

Les graphes suivants se concentrent sur le positionnement des élèves durant les phases de consignes. Ils peuvent être regroupés autour ou face à l'enseignant (« groupés ») ou dispersés dans la salle par petits groupes ou seuls (« dispersés »). Le graphe en annexe (Annexe 4) montre que les élèves sont regroupés pour 89% des consignes, alors qu'ils sont dispersés pour 11% de celles-ci. Jamais les élèves ne sont hors du champ de vision de l'enseignant pour les périodes de consignes, de même l'enseignant est toujours dans le champ de vision des élèves.

Lorsque les élèves sont regroupés pour les consignes, l'élève atteint de TDA/H discute dans 25% des cas, regarde ailleurs dans 10% des cas, fait du bruit dans 8% des cas, bouge dans 28% des cas et écoute dans 29% des cas.

Lorsque les élèves sont dispersés pour les consignes, l'élève atteint de TDA/H discute dans 17% des cas, regarde ailleurs dans 33% des cas, ne fait du bruit dans aucun cas, bouge dans 33% des cas et écoute dans 17% des cas.

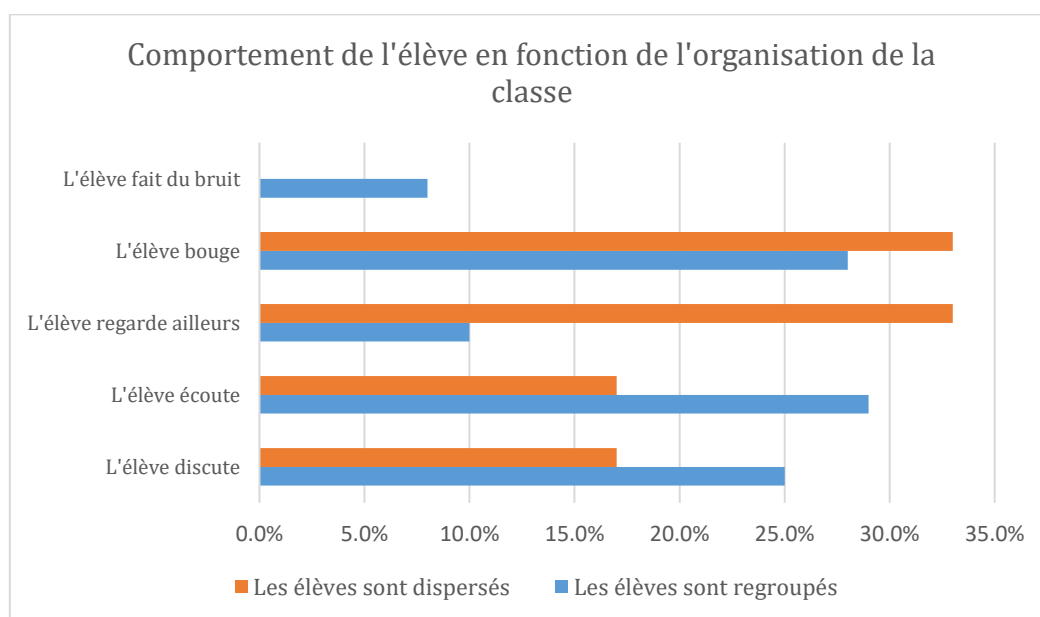


Figure 7 : comportement de l'élève TDA/H en fonction de l'organisation de la classe durant les consignes

On constate donc des différences principalement en ce qui concerne le nombre de cas où l'élève écoute et le nombre de cas où l'élève regarde ailleurs en fonction de la dispersion des élèves durant les moments de consignes.

Lorsque l'on reprend les comportements des élèves, tous modes de présentation et disposition confondus, on constate les différences en fonction du genre présentées ci-dessous.

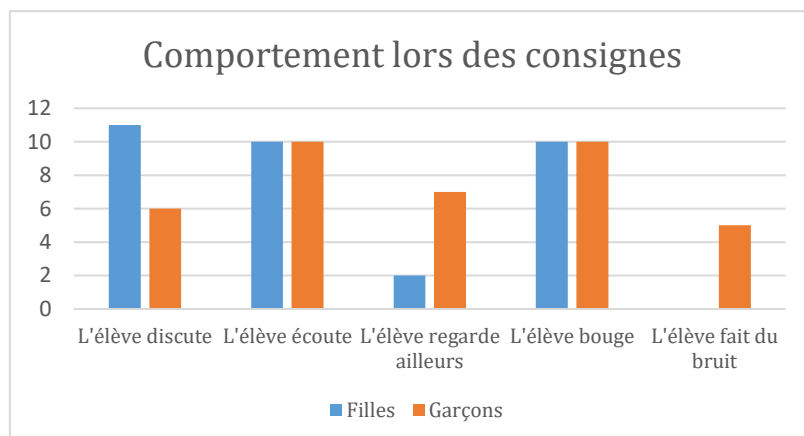


Figure 8 : Comportement des élèves TDA/H lors des consignes, indépendamment du comportement de l'enseignant.

On remarque donc qu'il n'y a pas de différence filles garçons ni sur le nombre de cas où les élèves écoutent ni où ils bougent. Par contre, les filles discutent plus fréquemment que les garçons alors que les garçons regardent plus souvent ailleurs et font plus souvent du bruit.

La dernière section concernant les consignes met en évidence les comportements de l'élève atteint·e de TDA/H en fonction de la durée de la période de consigne. Pour les huit leçons observées, la durée des consignes varie entre moins d'une minute et neuf minutes. La durée des 55 consignes observées est répartie comme suit : 45% des consignes durent moins de 2 minutes, 40% des consignes durent entre 2 et 3 minutes et 15% des consignes durent plus de 3 minutes.

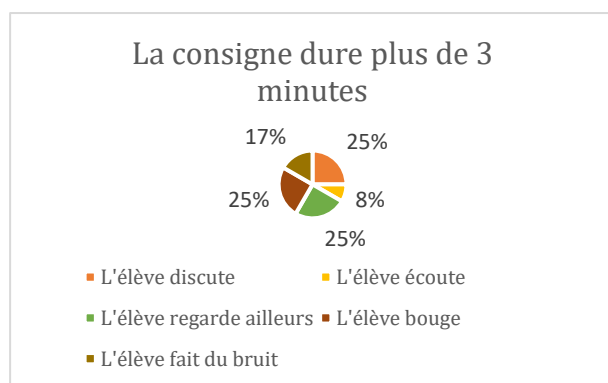


Figure 9 : situation de l'élève TDA/H lorsque les consignes durent plus de 3 minutes

On observe sur ce graphique que lorsque la consigne dure plus de 3 minutes, l'élève TDA/H discute dans 25% des cas, regarde ailleurs dans 25% des cas, fait du bruit dans 17% des cas, bouge dans 25% des cas et n'écoute que dans 8% des cas.

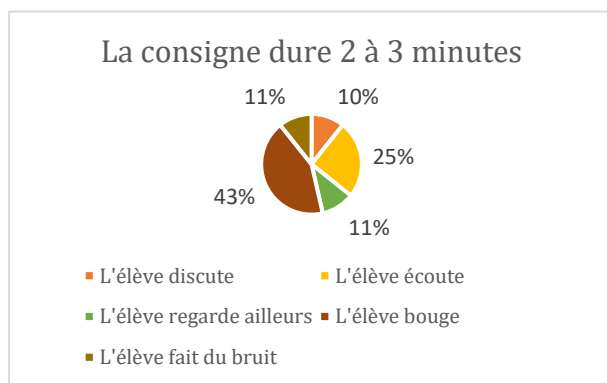


Figure 10 : situation de l'élève TDA/H lorsque les consignes durent entre 2 et 3 minutes

Lorsque la consigne dure entre 2 et 3 minutes, on constate que l'élève TDA/H discute dans 10% des cas, regarde ailleurs dans 11% des cas, fait du bruit dans 11% des cas, bouge dans 43% des cas et n'écoute que dans 25% des cas.

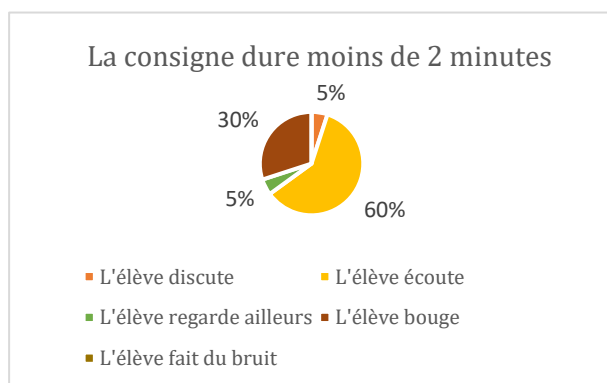


Figure 11 : situation de l'élève TDA/H lorsque les consignes durent moins de 2 minutes

Sur ce graphique, on note que lorsque la consigne dure moins de 2 minutes, l'élève TDA/H discute dans 5% des cas, regarde ailleurs dans 5% des cas, ne fait du bruit dans aucun cas, bouge dans 30% des cas et écoute dans 60% des cas.

Ce graphe conclut la partie sur les consignes et est maintenant suivi de l'analyse de cette première partie.

On peut constater que la manière de donner les consignes (avec ou sans démonstration et avec ou sans participation de l'élève TDA/H) n'a que très peu d'influence sur le nombre de cas dans lesquels l'élève TDA/H est pleinement à l'écoute durant cette période. On remarque tout de même une petite amélioration de l'occurrence d'écoute de la consigne lorsque l'élève atteint-e de TDA/H participe à la démonstration. Ceci laisse donc penser que faire participer les élèves TDA/H à la consigne est une des suggestions à retenir pour améliorer leur concentration durant les moments de consigne. Ce résultat est intéressant car il a été montré que les périodes d'explications et de transitions sont un réel problème durant les leçons d'EPS et sont les moments qui font apparaître fréquemment des comportements inadéquats. Puisque le taux d'écoute n'est dans notre cas jamais plus haut que 20%, ce résultat est confirmé. Il permet également pour nous d'infirmer l'hypothèse selon laquelle le fait d'utiliser un deuxième canal de transmission des consignes en les agrémentant de démonstrations est bénéfique pour les élèves, puisque cela ne change presque rien à leur niveau d'écoute. Ce niveau d'écoute augmente tout de même de 8% si l'élève TDA/H participe lui-même à la démonstration, ce qui laisse présager qu'une étude à plus grande échelle sur cette piste pourrait aboutir à un résultat intéressant. Dans le cadre de ma recherche, on ne

peut pour le moment tirer qu'une conclusion discrète de ce résultat puisque le nombre de démonstrations auxquelles les élèves ont participé ne représente que 6% des consignes.

Les résultats permettent également de constater qu'un apport sur les apprentissages ou de type organisationnel dans la consigne ne permet pas d'avoir une meilleure attention de la part des élèves TDA/H. En effet, cela rend la consigne plus intéressante mais la rallonge également donc rallonge le temps de concentration nécessaire, ce qui peut expliquer ce résultat.

Grâce au graphique, on remarque que lorsque l'enseignant est proche de l'élève TDA/H durant les moments de consignes, celui-ci écoute plus souvent. En effet, la proximité de l'enseignant permet de diminuer le nombre de cas où l'élève discute durant les consignes. La proximité de l'enseignant est probablement un rappel pour l'élève atteint-e de TDA/H qu'il ou elle doit être concentré-e durant ces moments. On en tire donc la conclusion que pour que l'élève atteint-e de TDA/H soit mieux concentré-e, l'enseignant-e doit se trouver près d'elle ou lui lorsqu'il ou elle donne les consignes.

L'élève atteint-e de TDA/H écoute plus souvent les consignes lorsque la classe est regroupée. En effet, le taux d'écoute de la consigne par l'élève atteint-e de TDA/H augmente de 12% lorsque la classe est regroupée. On constate que c'est le nombre de cas où l'élève regarde ailleurs qui diminue le plus si la classe est regroupée, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'il y ait moins de perturbations externes à la consigne car le reste de la salle est alors vide et rien n'y attire l'attention. Contrairement aux moments où les élèves sont dispersés et peuvent attirer l'attention en bougeant ou discutant dans leur coin. On peut donc se rendre compte ici que pour mieux capter l'attention des élèves atteints de TDA/H, il vaut mieux dans la mesure du possible que l'enseignant d'EPS donne ses consignes en regroupant les élèves autour ou devant lui.

On remarque très clairement que plus la durée de la consigne est courte, plus l'élève atteint-e de TDA/H reste à l'écoute sans avoir d'autre comportement. En effet, lorsque la consigne dure moins de 2 minutes, le taux d'écoute est de 60% alors qu'il n'est que de 25% si elle dure entre 2 et 3 minutes et descend à 8% si elle dure plus de 3 minutes. On peut expliquer ce résultat simplement par le fait qu'il est clair que le temps d'attention qu'il est possible d'obtenir des élèves atteint-e-s de TDA/H est très court. On constate également que le fait de réduire les temps de consignes ne diminue pas le nombre de celles durant lesquelles les élèves bougent. Par contre, les moments où les élèves discutent, font du bruit ou regardent ailleurs diminuent énormément. Ce résultat va dans le sens de la théorie et de la description des manifestations du TDA/H en classe également puisque plus l'élève doit rester longtemps à la même activité, ici, à écouter une consigne, plus il a de chance d'avoir des difficultés de concentration.

On peut donc grâce à ces résultats énoncer trois astuces que les enseignant·e·s peuvent mettre en place pour augmenter le taux d'écoute de leur consigne de la part des élèves atteint·e·s de TDA/H :

- Les élèves doivent être regroupés devant ou autour de l'enseignant·e pour les consignes et non être dispersés dans la salle.
- L'enseignant·e doit se placer stratégiquement proche de l'élève atteint·e de TDA/H ou entre cet élève et un·e autre avec qui il serait susceptible de discuter.
- Les consignes doivent être les plus courtes possibles et durer moins de 2 minutes dans l'idéal.

Ces mesures seraient donc particulièrement bénéfiques pour les élèves TDA/H mais amélioreraient à mon avis la concentration d'autres élèves turbulents également. Afin de confirmer ces résultats, il serait évidemment intéressant de faire une observation à plus grande échelle et sur le long terme.

Comportements des élèves durant les activités en fonction de la position de l'enseignant

La seconde partie des résultats ci-dessous concerne les comportements de l'élève TDA/H durant les activités des leçons d'EPS. Par activité, on entend les moments où l'élève est censé·e être en mouvement. Les premiers graphes rendent compte du comportement de l'élève TDA/H durant l'activité en fonction de ce que fait l'enseignant durant celle-ci. La durée moyenne d'activité durant chaque leçon est de 33 minutes, alors que la durée moyenne par activité est de 4 minutes.

Les comportements de l'élève sont décrits et abrégés comme suit :

Tableau 2 : liste des abréviations utilisées pour décrire les comportements de l'élève TDA/H durant les activités

Abréviation utilisée	Signification
OK	L'élève réalise l'activité de manière correcte.
Comp. inadéquat	L'élève réalise l'activité demandée mais a un comportement inadéquat.
Autre inadéquat	L'élève fait autre chose que l'activité demandée et a donc un comportement inadéquat.
Ne fait rien	L'élève ne fait pas l'activité ni rien d'autre.
Autre	L'élève a un comportement qui n'entre dans aucune de catégories ci-dessus ; un·e élève qui discute sans faire l'activité par exemple, est classé·e dans cette catégorie.

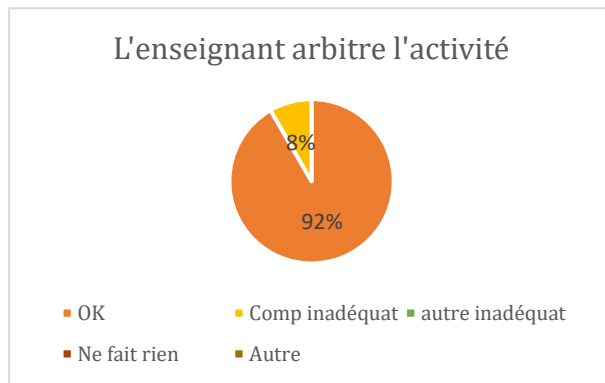


Figure 12 : comportement de l'élève TDA/H lorsque l'enseignant arbitre l'activité

On remarque que si l'enseignant arbitre l'activité, l'élève TDA/H se comporte correctement dans 92% des cas, alors qu'il a un comportement inadéquat dans 8% des cas.

On constate que lorsque l'enseignant donne des conseils aux élèves durant l'activité, l'élève TDA/H se comporte correctement dans 62% des cas, a un comportement inadéquat dans 12% des cas et ne fait rien ou fait quelque chose d'inadéquat dans 13% des cas.

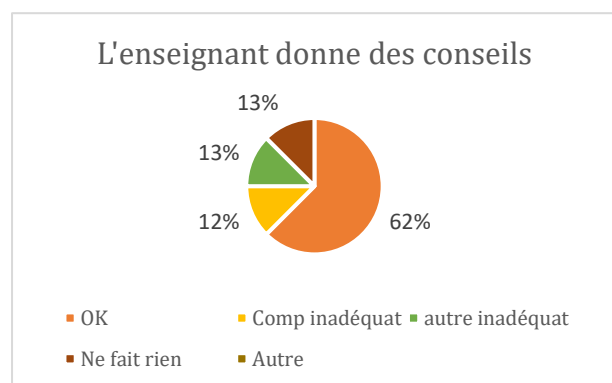


Figure 13 : comportement de l'élève TDA/H lorsque l'enseignant donne des conseils durant l'activité

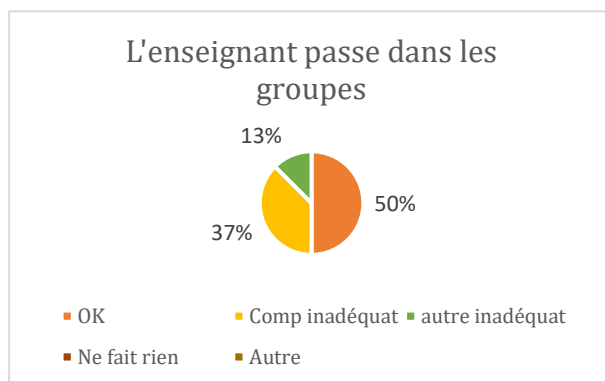


Figure 14 : comportement de l'élève TDA/H lorsque l'enseignant circule entre les groupes durant l'activité

Si l'enseignant circule entre les groupes durant une activité, l'élève TDA/H se comporte bien dans 50% des cas, a un comportement inadéquat dans 37% des cas et fait autre chose que l'activité demandée dans 13% des cas.

Lorsque l'enseignant participe à l'activité, l'élève atteint de TDA/H a un comportement correct dans 91% des cas, alors qu'il fait autre chose dans 9% des cas.

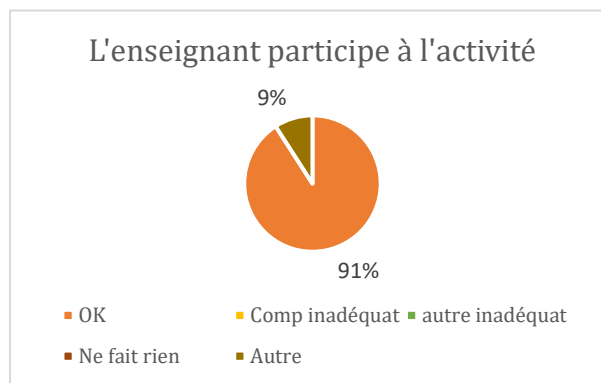


Figure 15 : comportement de l'élève TDA/H lorsque l'enseignant participe à l'activité

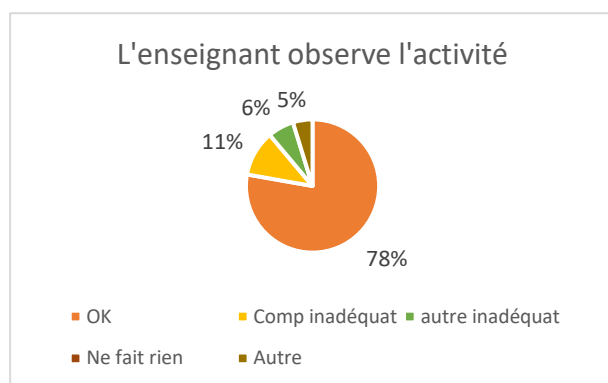


Figure 16 : comportement de l'élève TDA/H lorsque l'enseignant observe l'activité

Lorsque l'enseignant observe l'activité sans intervenir d'une quelconque façon, l'élève TDA/H exécute l'activité correctement dans 78% des cas, a un comportement inadéquat dans 11% des cas, et fait autre chose d'inadéquat dans 11% des cas.

Si l'enseignant fait autre chose durant l'activité, par exemple s'il fait du rangement, l'élève atteint de TDA/H a un comportement adéquat dans un tiers des cas, alors qu'il a un comportement inadéquat dans deux tiers des cas.

On remarque donc de manière générale des différences de comportements suivant ce que fait l'enseignant durant une activité. Cela est explicité ci-dessous.

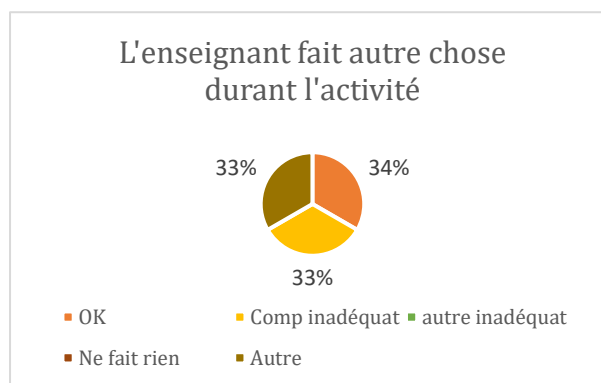


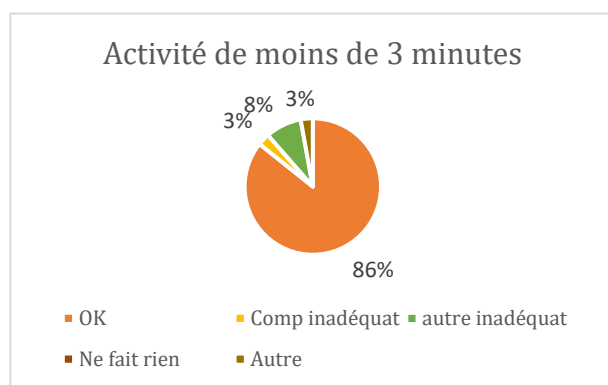
Figure 17 : comportement de l'élève TDA/H lorsque l'enseignant fait autre chose durant l'activité

Le comportement de l'enseignant-e durant une activité impacte celui de l'élève TDA/H. En effet, lorsque l'enseignant-e est proche de l'activité avec tous les élèves, le nombre de mauvais comportements est plutôt faible. On constate que l'élève atteint-e de TDA/H a un comportement adéquat dans 92% des cas lorsque l'enseignant arbitre l'activité, dans 91% des cas lorsque l'enseignant participe à l'activité et dans 78% des cas lorsque l'enseignant observe l'activité de manière globale. Ces taux descendent respectivement à 62% et 50% lorsque l'enseignant donne

des conseils ou passe dans les groupes durant les activités. On peut expliquer cela par le fait que dans les cas où l'enseignant a une vision globale, l'élève atteint·e de TDA/H sait qu'il risque des réprimandes s'il a un comportement inapproprié, alors que si l'enseignant parle à un autre élève ou groupe et ne le regarde pas, il ne risque rien. Finalement, si l'enseignant ne s'intéresse pas à l'activité en cours et est occupé à d'autres choses comme le rangement du matériel par exemple, le taux de comportement adéquat n'est plus que d'un tiers. On peut donc dire que la présence et le regard de l'enseignant·e sur l'élève TDA/H permettent en partie de le dissuader d'avoir des comportements inadéquats. Ce qui va dans le sens des études citées dans la première partie de ce travail qui stipulent qu'il est possible de limiter les déviances grâce à une présence constante auprès de l'élève TDA/H. Cette présence est donc réellement nécessaire et confirmée par les résultats de ce travail. Il s'agit maintenant de faire en sorte que l'enseignant puisse s'éloigner de l'élève atteint·e de TDA/H en lui apportant quelque chose de plus qui diminuerait ses mauvais comportements. Nous reviendrons à ce qui peut être proposé dans la partie d'analyse des entretiens.

Durée et organisation des activités

Les graphes suivants représentent le comportement de l'élève atteint·e de TDA/H en fonction de la durée de l'activité. Les activités ont été séparées en 4 catégories : durée de moins de 3 minutes, durée entre 3 et 6 minutes, durée entre 6 et 10 minutes et durée de plus de 10 minutes. Environ la moitié des activités observées ont duré moins de 3 minutes et un quart ont duré entre 3 et 6 minutes.



On constate sur ce graphe que lorsque l'activité est très courte, on a 86% de comportements adéquats de la part des élèves TDA/H.

Figure 18 : Comportement de l'élève TDA/H lorsque l'activité dure moins de 3 minutes

Lorsque l'activité dure plus de 10 minutes, les comportements adéquats ne représentent plus que 33%.

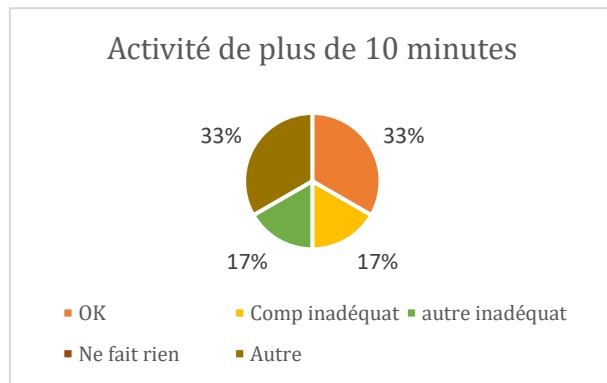


Figure 19 : Comportement de l'élève TDA/H lorsque l'activité dure plus de 10 minutes

Les activités entre 3 et 6 minutes ainsi que celles entre 6 et 10 minutes permettent d'avoir un taux de comportements adéquats d'environ 67% (voir annexe 4). On remarque donc que plus l'activité est courte moins il y a de comportements inadéquats observés.

Les résultats concernant l'organisation des activités en groupes permettent de voir que l'élève TDA/H a un comportement adéquat dans 100% des cas lorsqu'il travaille par groupe de 2, dans 87% des cas lorsqu'il travaille dans un groupe de 3-4 élèves, dans 83% des cas lorsque l'activité se fait avec toute la classe et dans 25% des cas lorsqu'il ou elle travaille seul.e.

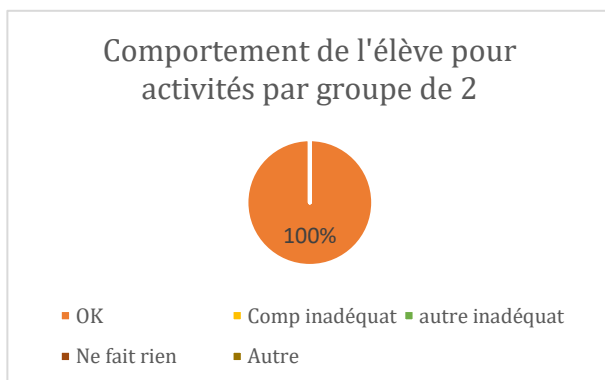


Figure 20 : comportement de l'élève TDA/H durant les activités réalisées par groupes de deux

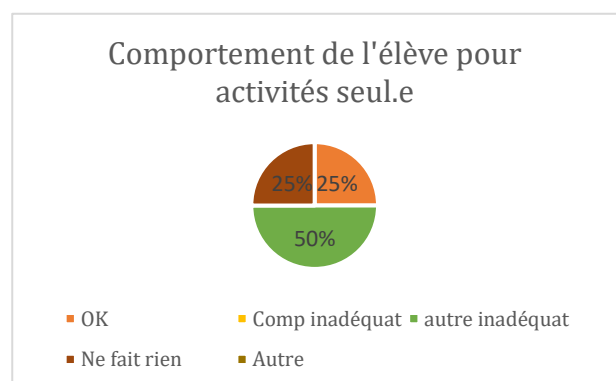


Figure 21 : comportement de l'élève TDA/H durant les activités réalisées seul



Figure 23 : comportement de l'élève TDA/H durant les activités réalisées par groupes de trois ou quatre

Figure 22 : comportement de l'élève TDA/H durant les activités réalisées avec toute la classe

Les graphes permettent de souligner que lorsque les groupes pour les activités sont formés par affinité, l'élève atteint-e de TDA/H a un comportement adéquat dans 86% des cas, alors que si les groupes sont formés de manière aléatoire, son comportement est adéquat dans 83% des cas.



Figure 25 : comportement de l'élève TDA/H lorsque les groupes sont formés par affinité

Figure 24 : comportement de l'élève TDA/H lorsque les groupes sont formés de manière aléatoire

Finalement, on a pu constater que les enseignants observés accordaient une pause par leçon aux élèves, dont la durée varie entre 3 et 12 minutes. Durant ces pauses, les élèves peuvent sortir de la salle pour aller boire ou rester dans la salle pour discuter ou jouer avec le matériel à disposition, l'enseignant reste en général dans la salle au moment des pauses.

Cette section de résultat est maintenant discutée à la page suivante.

Les résultats ont démontré que plus la durée de l'activité est courte, moins les élèves atteint-e-s de TDA/H ont de comportements inadéquats durant celle-ci. Ce qui amène donc à définir que tout comme les consignes, les activités proposées aux élèves doivent être de courte durée, quitte à laisser entrer les élèves dans une activité sans en avoir expliqué tous les détails lorsque cela est raisonnable et à les couper pour donner une courte consigne supplémentaire après quelques minutes seulement. Étant donné que les élèves ont une capacité de concentration limitée, ce résultat s'explique simplement : plus l'activité dure longtemps, plus il y a de chance qu'ils se déconcentrent et transforment la tâche voire s'arrêtent de la faire. La durée devrait donc être réduite dans l'idéal à moins de 3 minutes pour être réellement plus adéquate. Cependant, on constate que si l'activité dure moins de 10 minutes, on diminue le nombre de comportements inadéquats de moitié, ce qui est déjà significatif. Ce résultat rejoint celui relevé par l'étude de l'université de Strasbourg présentée dans la première partie du travail. Cependant, contrairement à celle de l'université de Strasbourg, cette étude semble montrer que la durée de l'activité devrait être bien plus courte que 10 minutes pour permettre de limiter de manière plus conséquente les comportements inadéquats.

On remarque que la taille des groupes pour les activités impacte peu le comportement de l'élève TDA/H, par contre, le comportement de celui-ci est beaucoup plus souvent inadéquat lorsqu'il doit faire une activité seul. On en tire que le nombre d'activités effectuées seul-e devraient être restreint. Ce résultat contraste avec celui de Mme Verret dont l'étude discutée dans la première partie de ce travail arrive à la conclusion que les groupes de 2-3 élèves sont les mieux adaptés aux élèves atteint-e-s de TDA/H car ils permettent de diminuer le nombre de personnes auxquelles l'élève doit s'ajuster. Ce résultat n'est pas contredit complètement, mais aucune amélioration pour ce type de groupe n'est relevable. On remarque également que la formation des groupes par affinité ou de manière aléatoire n'a pas réellement d'impact sur le comportement de l'élève atteint de TDA/H. Ce qui peut s'expliquer par le fait que l'élève doive s'ajuster à ses camarades et surtout à l'activité demandée, que les élèves avec qui il ou elle travaille soient ses amis ou non paraît ne pas faire de différence.

On peut donc énoncer deux propositions tirées de cette section :

- Les activités devraient durer dans l'idéal moins de trois minutes et dans tous les cas moins de dix minutes pour minimiser les comportements inadéquats des élèves TDA/H.
- Les tâches à réaliser seul-e sont à éviter.

Ces pistes paraissent ici particulièrement destinées aux élèves TDA/H et ne profiteront probablement pas spécialement au reste de la classe, contrairement aux propositions de la première section.

3.1.2 Résultats d'entretien

Dans cette partie seront présentés les résultats des entretiens menés avec les élèves atteint·e·s de TDA/H ainsi qu'avec les enseignants d'EPS. À la suite de leur présentation, les résultats seront également discutés. Les entretiens ont eu lieu en classe durant les récréations ou la pause de midi et ont duré entre 3 et 6 minutes pour les élèves et entre 7 et 14 minutes pour les enseignants. Les retranscriptions de tous les entretiens sont à consulter en annexe 5.

Entretiens avec les élèves

Les questions des entretiens avec les élèves ont été séparées en 5 sections que je reprendrai ici pour la présentation des résultats.

La première section concerne l'appréciation de la branche éducation physique et sportive des élèves atteint·e·s de TDA/H interrogé·e·s.

À la première question : est-ce que tu apprécies les leçons d'EPS ? Sur une échelle de 1 à 10, 1 étant que tu n'aimes pas du tout et 10 tu adores, combien mettrais-tu ? Les élèves ont répondu par des nombres entre 6 et 10. Les deux sous-questions suivantes portent sur ce qui est apprécié et moins apprécié durant les leçons d'EPS par les élèves.

Tableau 3 : réponses des élèves à la question « Qu'est-ce que tu aimes durant les leçons d'EPS ? »

Qu'est-ce que tu aimes durant ces leçons ?		
Les sports collectifs.	On peut se dépenser	Quand on fait des jeux
J'aime bien bouger et me défouler	Bouger, me dépenser, après je suis mieux	On peut bouger, j'aime bien le sport
On peut choisir les groupes	On peut un peu parler	C'est pas comme à l'école

On remarque que 4 réponses portent sur le fait que les élèves peuvent bouger et se dépenser durant les leçons d'EPS, 2 réponses portent sur le fait que les leçons d'EPS sont différentes de celles vécues en classe et 3 réponses sur des activités ou l'organisation des leçons.

Tableau 4 : réponses des élèves à la question « Qu'est-ce que tu n'aimes pas durant les leçons d'EPS ? »

Qu'est-ce que tu n'aimes pas dans ces leçons ?		
Rien ne me gêne	Quand on fait des agrès	Rien
Certains sports mais je fais quand même	Parfois on fait des trucs barbants	C'est le vendredi à 15h.
Si c'était plus strict je n'aimerais pas		

Concernant ce que les élèves n'aiment pas de ces leçons, 3 réponses portent sur des activités particulières que les élèves n'apprécient pas, et 2 portent sur l'horaire et la discipline des leçons.

La section suivante concerne les moments critiques de la leçon. Les moments que les élèves n'apprécient pas de manière générale et pourquoi c'est le cas.

« Est-ce qu'il y a des moments de la leçon que tu apprécies moins que d'autres ? Lesquels ? » A cette question, la plupart des élèves ont répondu par la négative, c'est-à-dire qu'il n'y a aucun moment particulier qu'ils n'apprécient pas, ou qu'ils ne savent pas. Les trois autres réponses, plus intéressantes, sont les suivantes :

« Quand on doit rester trop assis. Moi je vais bouger du coup. »

« Des fois les échauffements c'est un peu chiant, parce que j'aimerais direct bouger à fond et ce qu'on fait des fois en échauffement c'est beaucoup être statique, travailler les muscles aussi, bon c'est normal, mais moi j'ai envie de courir de base direct. »

« Les exercices du début, des fois ils ne sont pas très agréables, comme l'endurance, j'aime pas ça. »

On remarque que les moments qui dérangent les élèves sont les moments statiques ou répétitifs comme certains échauffements.

La troisième section de questions concerne la concentration. Les moments durant lesquels la concentration est plus difficile sont relevés, de même que ce qui pourrait être mis en place pour que cela devienne plus facile.

Tableau 5 : réponses des élèves à la question « Y a-t-il des moments où tu as du mal à te concentrer durant la leçon ? »

Y a-t-il des moments où tu as du mal à te concentrer durant la leçon ?
« Tout dépend des jours parce que j'ai un médicament qui m'aide à me concentrer, mais si je le prends pas j'arrive pas à me concentrer et je fais n'importe quoi. »
« Le matin. Parce que ma sœur elle fait beaucoup de bruit et j'arrive pas à dormir, souvent je m'endors à 10-11h. »
« Ouais, quelquefois. On discute un peu avec les copains ou comme ça. »
« Non, durant les leçons de sport ça va particulièrement bien. »
« Non c'est un peu général. »
« Nan, j'écoute j'arrive à me concentrer mais je vais tourner autour du prof, je vais marcher je vais tourner en rond je vais pas rester statique comme ils le font tous. »

À cette question, les réponses sont assez diverses et ne peuvent pas être classées en catégories. Pour un élève, la concentration dépend de la prise de son traitement. Pour un élève, cela dépend du moment de la journée. Pour 3 élèves il n'y a pas de moments particulièrement difficiles, soit le manque de concentration est général, soit il n'y a pas ce problème.

Les élèves n'ont pour la plupart pas de piste à apporter sur ce qui pourrait être entrepris par l'enseignant·e pour que la concentration soit plus facile pour eux. Seuls les deux élèves ci-dessous ont une réponse à cette question, les autres élèves interrogés n'ont pas d'idée. Il s'agirait donc pour l'enseignant de rappeler l'élève à l'ordre et de lui demander d'écouter comme le montre les réponses suivantes :

« Si lui il dit que je dois écouter j'écoute, mais si j'ai pas envie d'écouter j'écoute pas. »

« Je sais pas trop mais, ce qu'il pourrait me dire c'est genre me calmer et faire ce qu'il me demande. »

La quatrième section concerne le respect des consignes ; le but est de déterminer si un élève hyperactif qui ressent l'envie d'avoir un comportement inadéquat se retient ou fait ce qui lui plaît. Puisque l'un des caractéristiques du TDA/H est l'impulsivité, on s'attend à ce que l'élève qui a envie de faire autre chose peine à se retenir.

Est-ce qu'il t'arrive d'avoir envie de faire d'autres choses que ce qui t'es demandé durant un exercice ? Est-ce que tu te retiens ou alors tu le fais ? A ces questions, les réponses des élèves sont les suivantes :

« Euh, ben si on me demande de faire un exercice je le fais mais je vais pas le faire comme il le dit. »

« J'arrive à rester dans le rang. »

« Nan je fais ce qui m'est demandé. »

« Ouais alors quand on me propose des exercices que j'ai pas envie de faire je le fais on va dire, mais par exemple quand on doit aller chacun son tour, moi en attendant je vais bouger, courir, ou faire quelque chose, je peux pas rester derrière à rien faire. »

« Je le fais quand même pour pas me faire gronder. »

On constate donc que ces élèves réussissent à se contenir et ne pas avoir de comportement inadéquat même durant les activités qui ne leur plaisent pas. Cependant, un élève avoue qu'il ne fera pas forcément l'activité comme il lui est demandé et un autre qu'il va bouger dans son coin en parallèle à l'activité.

Suite à cette question est à nouveau demandé aux élèves ce qu'ils suggèrent afin que ce soit plus facile pour eux : qu'est-ce que l'enseignant·e peut faire pour que tu n'aies pas envie de faire autre chose que ce qui est demandé pendant la leçon ? La plupart des élèves n'ont pas d'idée, la proposition de faire prendre une pause à l'élève hyperactif est apparue une fois : « Je sais pas, qu'on me dise d'aller boire un coup, ou d'aller prendre l'air. Ou on me met un moment sur le côté le temps que je me calme ».

Les deux dernières questions de clôture proposent aux élèves de s'exprimer librement sur les leçons d'EPS et sur les moyens que l'enseignant·e pourrait mettre en place pour les aider.

« Nan, peut-être que certaines personnes devraient moins parler parce que des fois c'est trop bruyant je trouve. Et ça, ça me dérange. »

« Bah y'a pas beaucoup de chose parce que c'est pas de la concentration à max, et j'arrive un minimum à me concentrer du coup ça va mais c'est juste que je suis toujours en train de bouger, je sais pas si des fois ça énerve les profs. Le prof me reprend pas, il me regarde tourner autour de lui et il continue ses explications. Tant que je peux bouger ça va. » Un élève exprime donc être dérangé par le bruit. Un autre se rend compte que sa constante activité gêne peut-être l'enseignant, dont les entretiens sont reportés plus loin.

Comme pour la partie précédente, les questions et réponses intéressantes des entretiens seront analysées ici dans l'ordre dans lequel elles apparaissent précédemment.

On peut remarquer premièrement que les élèves atteint·e·s de TDA/H apprécient les leçons d'EPS puisque chacun dit les apprécier à auteur de minimum 6 sur 10. Cela semble logique puisque les élèves hyperactifs ont besoin de bouger et que durant ces leçons, contrairement à la plupart des leçons en classe, ils y sont autorisés. Cette raison est également confirmée par les réponses des élèves sur les critères qui font qu'ils apprécient ces leçons. Les autres raisons étant que les leçons d'EPS sont différentes des leçons en classe et donc plus agréables pour eux et que les activités réalisées leur plaisent. Concernant ce que les élèves atteint·e·s de TDA/H apprécient moins durant les leçons d'EPS, les réponses portent sur certaines activités ou sports particuliers et sur l'organisation.

Les parties de leçon les moins appréciées par les élèves sont les parties d'échauffements statiques et les moments où ils doivent rester assis. Cette information fait penser qu'il serait judicieux de réduire au maximum ces temps statiques. Bien que les échauffements soient nécessaires, les parties statiques de ceux-ci pourraient être réduites ou faites sous une autre forme, bien que cela soit difficile suivant les exercices. Les moments durant lesquels les élèves doivent rester assis peuvent cependant être réduits en réduisant le temps de consigne, puisque ce sont dans une grande majorité des cas les temps de consignes pour lesquels on demande aux élèves d'être assis et immobiles. Cela correspond à la description du TDA/H et des difficultés qui lui sont associées dans la théorie.

Concernant les moments qui posent problème pour la concentration, les réponses sont très partagées. Pour certains élèves, les difficultés de concentration surviennent plutôt en fonction du moment de la journée. En effet, un élève fatigué a souvent du mal à se concentrer, effet qui est d'autant plus fort chez les élèves présentant un trouble de l'attention. Pour certains élèves, la concentration est difficile sans qu'il y ait de moments particuliers moins agréables que les autres. Et pour d'autres encore la concentration en leçon de sport n'est pas un problème pour eux, à

condition qu'ils puissent être concentrés et bouger en même temps. La dernière catégorie de réponses évoquées met en avant les leçons de sport par le fait qu'il est autorisé de bouger. Cela laisse penser que l'autorisation de bouger devrait également être mise en place en classe afin d'aider les élèves TDA/H à se concentrer, comme cela est proposé dans les catalogues de mesures cités au début de ce travail. L'autorisation de bouger, ne serait-ce qu'un peu, durant les consignes censées être statiques est déjà mis en place par les enseignants observés, comme le montre la dernière réponse des résultats ci-dessus.

Pour ce qui est de l'aide à la concentration, les élèves ne proposent que des remises à l'ordre de la part de l'enseignant. Ils sont conscients de leurs difficultés d'attention mais ne savent pas comment l'enseignant peut les aider à y remédier d'une autre manière. Malgré qu'il n'y ait eu qu'une proposition, on se rend compte que le dialogue avec les élèves est intéressant et qu'ils sont capables d'entrer facilement en discussion avec un adulte en ce qui concerne la manière dont il est possible de les aider.

Les élèves arrivent de manière générale à se plier aux demandes de l'enseignant et font les activités demandées même si elles ne leur plaisent pas. Certains avouent tout de même que l'activité pourrait être tournée à sa manière ou que des activités parallèles pourraient être effectuées. Ce résultat est plutôt étonnant car il contrecarre le côté impulsif caractéristique des élèves atteint·e·s de TDA/H, mentionné dans la partie théorique du travail. Une partie des élèves mentionnent le fait qu'ils arrivent à calmer leur impulsivité par peur de se faire réprimander par l'enseignant.

Pour éviter les comportements inadéquats, la suggestion d'un élève est de lui faire prendre une pause, en le mettant sur le côté ou en lui proposant d'aller prendre l'air à l'extérieur de la salle. Cette idée va dans la même direction que la proposition faite au début de ce travail de permettre aux élèves atteint·e·s de TDA/H de faire une pause d'eux-mêmes lorsqu'ils sentent que la situation devient difficile pour eux. Elle était également évoquée dans le catalogue de mesures jurassien sous la forme d'un espace de secours mis à disposition des élèves. Elle est donc à mon avis à mettre en place également dans les leçons d'EPS et à tester à plus grande échelle.

Une élève relève encore qu'elle trouve parfois les leçons d'EPS trop bruyantes, car ses camarades parlent beaucoup et cela la dérange. Cela a également été souligné dans les études présentées au début du travail, notamment dans l'étude de Mangeot et ses collaborateurs (2001), que les leçons d'EPS sont particulièrement difficiles au niveau de l'attention à cause du bruit ambiant, théorie qui se trouve donc confirmée ici. Pour obtenir l'attention de l'élève atteint·e de TDA/H, l'enseignant·e se doit donc d'obtenir également l'attention de ses camarades pour que ceux-ci ne dérangent pas en discutant ou en faisant du bruit. Il serait donc judicieux de réduire le bruit

général tout au long de la leçon de sport mais surtout lors des consignes afin de perturber le moins possibles la concentration déjà difficile des élèves atteint·e·s de TDA/H.

Finalement, une élève évoque aussi que si l'enseignant la laisse bouger sans s'en préoccuper, elle arrive mieux à se concentrer car une partie de ses tendances naturelles sont satisfaites. Cela est difficile pour les enseignant·e·s de laisser des élèves se promener lorsqu'il ou elle donne des consignes par exemple mais serait bénéfique à la concentration de certains élèves atteint·e·s de TDA/H et est réellement moins contraignant dans une salle de sport qu'en classe.

Entretiens avec les enseignants d'EPS

Dans cette section seront reprises les questions posées aux enseignants lors des entretiens. Certaines réponses seront citées et d'autres paraphrasées en fonction de la longueur des réponses et de leur pertinence par rapport au sujet étudié. À la suite, ces réponses seront également analysées. Les deux enseignants d'EPS interrogés sont des hommes, qui enseignent l'EPS respectivement depuis 4 et 30 ans et sont donc de générations différentes.

À la question "Qu'est-ce qui te plaît dans l'enseignement de l'EPS ?" les enseignants ont des réponses passionnées et passionnantes :

« Ce qui me plaît dans le sport je dirais que c'est des leçons qui sont beaucoup plus contrastées que celles qui se passent en classe c'est moins lisse il y a beaucoup d'interactivité avec les élèves et puis je trouve qu'au niveau émotionnel et psychologique je trouve que c'est beaucoup plus fort ce qui se passe en salle de sport que dans une salle normale et puis ce que j'aime c'est que le fond, en tout cas pour moi, il est porteur c'est que les élèves prennent soin de leur santé, ils bougent. Et puis j'ai l'impression qu'il y a toujours un avant et un après enfin majoritairement dans les leçons, entre le moment où ils arrivent des fois ils sont un peu moins prêts, disponibles et puis à la fin où je dirais, bah voilà, le sport a fait son effet et puis ils sont plutôt bien donc ouais voilà ces choses-là qui sont pour moi importantes ouais. »

« Le fait de me mettre à la place de quelqu'un qui n'a aucune idée de ce que je vais amener, d'essayer de trouver un chemin pour l'amener à quelque chose de positif. »

Les deux enseignants insistent sur le fait qu'il y ait un avant et un après la leçon d'EPS et que l'EPS amène quelque chose de positif pour les élèves de manière générale.

Les questions suivantes portent sur les élèves TDA/H, plus spécialement si l'enseignant remarque particulièrement ces élèves, puis à quoi il les remarque. Un des enseignants remarque que l'élève TDA/H est particulièrement dans son élément dans les activités très dynamiques mais ne constate pas de différence de concentration durant les phases de consignes par rapport aux autres élèves. L'autre enseignant constate qu'il n'arrive pas particulièrement à les identifier au premier abord.

L'un des enseignants note que les consignes sont des moments particulièrement délicats pour ces élèves qui ont constamment besoin de bouger, mais ne pense pas que les élèves TDA/H posent de manière générale plus de soucis que les autres durant les leçons. Pour lui, le moment du début de

la leçon est important également car les élèves doivent se mettre en condition pour la leçon d'EPS, ce qui est particulièrement précieux pour les élèves TDA/H. Pour l'autre enseignant, ce sont les activités qui utilisent plusieurs canaux (par exemple visuel et auditif) qui mettent en difficultés les élèves TDA/H.

Lorsqu'ils sont interrogés sur ce qu'ils mettent place ou qu'ils pourraient mettre en place pour favoriser l'attention et minimiser les comportements inadéquats, les enseignants font les propositions suivantes :

Tableau 6 : propositions des enseignants pour aider les élèves TDA/H durant les leçons d'EPS

S'intéresser à l'élève	Donner des responsabilités	Marquer les moments de consignes
Donner des consignes rapides	Utiliser un sifflet et les signes pour capter l'attention	Anticiper les exercices et démonstrations
Systématiser (avoir des rituels)	Se placer de manière stratégique lors des consignes	Utiliser les élèves TDA/H pour les démonstrations
Planification et évaluation fixées à l'avance		

Les réponses ci-dessus proposent différentes pistes qui seront discutées dans la partie analyse et interprétation des résultats ci-dessous.

Un enseignant a fait remarquer lors de l'entretien que les élèves atteint·e·s de TDA/H sont particulièrement à l'aise dans les activités très dynamiques. Ce sont donc ce type d'activités qui devrait être privilégié afin de limiter les débordements qui découleraient d'activités qui ne plaisent pas à ces élèves. Comme déjà exposé plus haut, les activités plutôt statiques deviennent vite ennuyantes pour les élèves atteint·e·s de TDA/H.

Il est également noté que les exercices qui mettent en jeu plusieurs canaux sont particulièrement compliquées pour les élèves TDA/H. Leur concentration étant déjà limitée, il est difficile pour eux de se concentrer sur plusieurs choses à la fois. Cette explication rejoint la partie théorique présentée au début du travail et laisserait donc penser que ce genre d'activités devrait être présent en petite quantité pour éviter la surcharge mentale des élèves.

Finalement, les pistes données par les enseignants pour limiter les soucis de concentration ainsi que les comportements inadéquats lors des activités sont riches et peuvent être regroupés en quatre catégories.

La première catégorie concerne les consignes pour lesquelles les enseignants proposent : de marquer particulièrement ces moments, de donner des consignes rapides, d'anticiper les exercices et démonstrations, d'utiliser les élèves TDA/H pour les démonstrations et de se placer

de manière stratégique par rapport à ou aux élèves concerné-e-s. On peut donc constater la volonté de réaliser des consignes qui soient le plus courtes possibles puisque cela est clairement exprimé et appuyé également par l'idée d'anticiper ces moments. L'idée évoquée ici d'utiliser les élèves TDA/H pour les démonstrations rejoint également la théorie et laisse penser qu'il s'agit effectivement d'une aide à mettre en place pour améliorer la concentration. Finalement, le placement stratégique de l'enseignant par rapport au groupe d'élèves ou à l'élève TDA/H est particulièrement important.

On relève également que l'enseignant propose de délimiter particulièrement les moments, ainsi que d'avoir des rituels. De plus, le sifflet et les signes peuvent être utilisés pour capter l'attention plus facilement. En effet, savoir ce qu'ils doivent faire à quel moment en fonction du signe utilisé par l'enseignant et avoir des schémas qui se répètent peut aider les élèves qui ont des difficultés de concentration. L'élève sait que durant la consigne il doit rester assis et se taire, mais qu'ensuite il aura le loisir d'aller lui-même chercher sa balle pour l'exercice suivant par exemple. Cette idée est à retenir également.

La planification des leçons et des évaluations est également connue des élèves et expliquée à ceux-ci en début de séquence. Cela leur permet de se donner un but et de trouver un sens aux activités réalisées, ce qui diminuera le nombre de comportements inadéquats durant les exercices. Ces questions organisationnelles sont également envoyées aux élèves par email par l'enseignant proposant cette idée afin que l'élève qui n'était pas 100% attentif au moment des explications puisse s'y retrouver tout de même. Un deuxième canal de transmission est donc utilisé, dans l'intention qu'au moins un des deux soit intégré par chaque élève.

La dernière catégorie de propositions est de s'intéresser particulièrement à l'élève atteint-e de TDA/H de même qu'à ses besoins et de lui donner des responsabilités. En effet, en tenant compte de l'état d'esprit dans lequel est un élève avant une leçon ou une activité, on peut anticiper s'il y aura besoin d'être particulièrement à ses côtés ou si cela se passera à priori bien sans notre aide. Cette proposition est valable pour tous les élèves de la classe mais est particulièrement importante pour les élèves TDA/H car ils ont plus de chance de sortir du cadre à cause de leur impulsivité. De plus, donner des responsabilités à l'élève atteint-e de TDA/H permettra également de limiter les comportements inadéquats puisqu'ils impacteraient le groupe entier dont fait partie l'élève voir même toute la classe. L'élève sera donc plus à son affaire s'il ou elle est « chef-fe » de quelque chose pour une activité ou une leçon et aura dans le même temps une chose en plus pour s'occuper et éviter les comportements inadéquats. Cette idée permet également de mettre l'élève atteint-e de TDA/H en valeur et d'améliorer sa confiance en lui ou elle qui est souvent basse comme expliqué dans la partie théorique de ce travail.

3.2 Liens entre les analyses

Dans cette dernière section seront mis en relation les résultats ci-dessus qui apparaissent dans la partie observation et la partie entretien ou dans les entretiens des élèves et des enseignants et qui se rejoignent ou s'opposent.

On a pu constater dans les résultats d'observation que le placement stratégique de l'enseignant durant les consignes permet de diminuer le nombre de cas durant lesquels l'élève discute. Ce qui a également été souligné par un enseignant. Il s'agit donc d'une piste réelle à utiliser. Durant les consignes, l'enseignant devrait se positionner proche de l'élève TDA/H et de manière à ce qu'il ou elle soit séparé·e des camarades avec lesquels il a tendance à discuter. Cela améliore la concentration des élèves pour les consignes de manière simple et sans qu'un rappel à l'ordre verbal soit à utiliser.

Les résultats d'observation n'ont montré aucune amélioration de la concentration si les consignes sont imagés par un schéma ou une démonstration sans que l'élève TDA/H n'y participe. L'utilisation d'un deuxième canal de transmission dans ce but paraît donc superflu. Cependant, il a été proposé par un des enseignants d'utiliser un deuxième canal de transmission pour tout ce qui est de type explication administrative. En effet, il envoie également par email les informations importantes discutées en leçons. Un deuxième canal de transmission est donc intéressant au cas où l'élève n'était pas attentif durant la leçon, mais dans un second temps et non en même temps que l'explication orale.

Les résultats ont montré une amélioration de la concentration durant la consigne si l'élève participe à la démonstration. Cette idée a également été proposée par un enseignant et est donc particulièrement à prendre en compte. Elle mériterait cependant une étude à plus large échelle pour être confirmée au vu du petit nombre de cas relevés durant les observations.

La durée des consignes influence de manière significative la concentration des élèves comme relevé dans l'analyse des observations. Un enseignant le relève également. Il propose donc de donner ses consignes rapidement et pour ce faire d'anticiper au maximum ce qui va être expliqué et démontré. On retiendra donc que la consigne doit être la plus succincte possible.

Les élèves et les enseignants sont du même avis concernant les activités. Les élèves n'aiment pas les activités statiques et les enseignants relèvent que ces derniers sont particulièrement à l'aise lors des activités très dynamiques. Tous sont donc d'accord pour dire qu'il faudrait privilégier les activités dynamiques tout au long des leçons d'EPS. Toutefois, certains sports ou activités présents au programme de l'EPS requièrent des exercices plus statiques ou calmes, il sera donc à l'enseignant·e de trouver une manière de rendre ces moments le plus agréable possible d'une autre manière.

Les autres résultats présentés dans la partie précédente ne sont présents que dans une partie, soit les observations soit les entretiens. Ils sont tout de même intéressants et seront repris dans la conclusion du travail.

Les résultats les plus importants et qui répondent particulièrement aux questions posées dans la première partie de ce travail seront repris dans sa conclusion.

4 Apports et limites de la recherche

Dans ce chapitre, quelques apports et limites de cette recherche seront explicités. Et finalement, le chapitre suivant sera consacré la conclusion de ce travail.

Par la réalisation de ce travail, j'ai découvert les difficultés que représentent l'observation de leçons, particulièrement en EPS. Il est impossible de tout percevoir, encore plus lorsque l'on donne la leçon. Je m'en suis facilement rendue compte puisqu'il est déjà plutôt difficile d'observer le cours en se concentrant sur un seul élève et son enseignant et en ayant des critères très précis à relever. Il est donc d'autant plus important de mettre en place des mesures pour minimiser les comportements inadéquats durant les leçons.

De plus, se mettre dans la position d'une chercheuse plutôt que d'une enseignante est une tâche qui n'est pas aisée. Elle est cependant très intéressante et permet de prendre du recul et d'analyser d'une meilleure manière ce qui est demandé durant les leçons. Ce travail de mise à distance et de réflexion sur les faits est une habitude que je vais tenter de mettre en pratique de manière régulière pour mes leçons.

Afin de recueillir plus de propositions de la part des élèves atteint·e·s de TDA/H qu'il en a été le cas durant cette recherche, une des solutions pourrait être de les leur demander directement durant la leçon. Lorsque l'élève est inattentif·ve durant une consigne ou qu'il ou elle a un comportement inadéquat durant une activité, l'idée serait d'aller directement vers lui ou elle et de discuter avec l'élève sur le moment de ce qui lui pose problème et de comment y remédier.

Les propositions qui auront été relevées dans ce travail et améliorent la concentration et diminuent les comportements inadéquats des élèves TDA/H sont probablement en grande partie aussi utilisables pour les élèves « standards ». En effet, un·e élève qui a l'enseignant·e juste à côté de lui ou elle pour la consigne par exemple, va très probablement se tenir tranquille, TDA/H ou non. Il aurait été intéressant de comparer les résultats de l'observation des élèves TDA/H avec ceux de l'observation de quelques élèves « standards » afin de relever les mesures qui profitent en fait à tous.

Conclusion

Reprenons finalement les questions posées à la fin de la première partie de ce travail et voyons les réponses qui ont pu leur être apportées.

La première question était la suivante : quelle est la durée adéquate des consignes pour éviter les désagréments ? Les résultats ont montré que plus la consigne était courte, plus le taux de concentration des élèves atteint·e·s de TDA/H était grand. De même, les enseignants ont relevé cette idée pour améliorer la concentration et éviter les comportements inadéquats. Les durées avaient été séparées en 3 catégories : durée de moins de 2 minutes, durée de 2 à 3 minutes et durée de plus de 4 minutes. On peut donc déterminer que la durée des consignes la plus adéquate est moins de 2 minutes pour lesquelles le taux d'écoute est de 60%. L'objectif est ici atteint puisqu'une durée la meilleure possible parmi les possibilités étudiées a pu être relevée.

L'élève atteint de TDA/H est-il plus concentré lorsque la consigne est imagée par un schéma ou une démonstration ? A cette question, la réponse que nous pouvons donner est non, du moins en ce qui concerne les consignes avec démonstration. Les résultats des observations n'ont pas montré de différence flagrante du taux de concentration en fonction de la démonstration de consigne ou non par l'enseignant et/ou des autres élèves. Aucun cas de consigne imagée par schéma n'a pu être observé, on ne peut donc rien conclure sur cette partie de la question. Nous avons donc pu déterminer qu'ajouter une démonstration à laquelle il ne participe pas n'améliore pas la concentration de l'élève TDA/H durant les consignes, en ce sens, notre objectif est atteint.

La troisième et dernière question concernant les consignes était celle-ci : l'élève TDA/H est-il plus concentré lorsqu'il peut participer à la consigne ? Les observations ont montré qu'effectivement, l'élève atteint·e de TDA/H était plus fréquemment concentré·e s'il ou elle participait à la démonstration. Cette proposition a d'ailleurs également été relevée par un enseignant. On peut donc conclure que oui, l'élève est plus concentré durant la consigne s'il doit participer à la démonstration. Ce résultat est cependant à prendre avec des pincettes puisque le nombre de cas observés pour cette situation est très restreint.

La question suivante concerne la durée des activités durant les leçons. Les comportements inadéquats deviennent-ils significativement moins fréquents si la durée des activités est réduite ? Dans la mesure du possible et d'après les résultats, la durée la plus adéquate d'une activité serait de moins de 3 minutes. Cependant, pour certaines disciplines sportives ou exercices, cela est très difficile car la mise en route de l'activité est plus longue. On peut donc conclure pour ces activités plus longues que la durée devrait être de moins de 10 minutes, comme cela a été relevé par les recherches présentées au début du travail.

La dernière question portait sur l'accord de pause "à la demande" aux élèves atteint·e·s de TDA/H. Les comportements inadéquats sont-ils moins fréquents si l'élève a la possibilité de faire une pause au moment où il le juge nécessaire pendant la leçon ? Durant toutes les leçons observées, une pause a été accordée à toute la classe durant 5 minutes environ. Un élève a également relevé que cela pourrait être bénéfique pour lui que l'enseignant lui propose de faire une pause hors de la salle s'il le juge nécessaire. Cette question reste à creuser plus en détail puisque durant cette recherche, aucune leçon sans pause n'a pu être vécue, ni de leçon où les pauses sont à la demande.

On peut également relever d'autres résultats intéressants et qui pourraient être proposés pour une mise en place par les enseignant·e·s. Ces propositions sont données ci-dessous.

Premièrement, le positionnement de l'enseignant·e durant les consignes est important. En effet, l'élève TDA/H est plus concentré si l'enseignant·e se trouve à moins de 3 mètres de lui durant les consignes. Il doit également se positionner entre l'élève TDA/H et les camarades qui pourraient facilement le distraire. De plus, les élèves devraient être regroupés devant ou autour de l'enseignant·e, afin de réduire les distractions le plus possible.

Deuxièmement, durant les activités, l'enseignant·e devrait être au plus près des élèves pour limiter les comportements inadéquats. On a pu voir que si l'enseignant·e participe à l'activité avec les élèves ou arbitre celle-ci, les comportements inadéquats sont beaucoup moins fréquents que s'il ne s'occupe pas de l'agissement des élèves. Comme lors des activités en classe, la recommandation pour les enseignant·e·s est qu'ils et elles se trouvent au plus près des élèves.

Troisièmement, il serait idéal d'éviter au maximum les activités individuelles, durant lesquelles les comportements inadéquats de l'élève TDA/H sont plus fréquents. De plus, lors des activités de groupe ou avec toute la classe, donner des responsabilités à l'élève TDA/H pourrait permettre d'améliorer son comportement, de même que sa confiance en lui.

Finalement, les élèves et les enseignants ont relevé que les activités dynamiques sont mieux adaptées aux élèves atteint·e·s de TDA/H. Il serait donc idéal de les favoriser au maximum.

Toutes ces propositions pourraient être reprises dans le cadre d'une autre recherche et être expérimentées par les enseignant·e·s à plus grande échelle et sur une plus longue période afin de définir quels sont leur degré d'efficacité. Il pourrait être par exemple imaginé qu'un·e enseignant·e relève le nombre de comportements inadéquats des élèves TDA/H durant ses leçons en fonction de s'il ou elle n'accorde aucune pause aux élèves, s'il en accorde une à toute la classe ou s'il en propose une supplémentaire à l'élève atteint·e de TDA/H qu'il ou elle prendrait quand il ou elle en aurait besoin. De même, comme décrit plus haut, il serait intéressant de comparer les effets des mesures proposées sur les élèves TDA/H et les élèves « standards » afin de définir lesquelles sont spécifiquement à mettre en place pour les élèves TDA/H.

La réalisation de ce travail m'a permis de mieux comprendre les élèves TDA/H et leurs besoins. Grâce à cette recherche, je porterai un regard plus compréhensif sur eux ainsi que sur les autres élèves à besoins éducatifs particuliers et ferai particulièrement attention à gérer au mieux la diversité des élèves de mes classes. J'ai maintenant un certain nombre de mesures spécifiques à l'EPS à mettre en place dans mes futures leçons, qui permettent de compléter ma formation de la HEP sur le sujet. Avoir expérimenté la position de chercheuse me permettra également de prendre du recul plus facilement par la suite pour analyser des situations de ma vie d'enseignante.

Pour conclure, on peut donc noter que ce travail a effectivement permis de proposer des mesures à mettre en place par les enseignant·e·s d'EPS afin de favoriser la concentration et diminuer les comportements inadéquats des élèves TDA/H. Pour aller plus loin, celles-ci seraient à retester à plus large échelle et les résultats seraient à comparer avec ceux obtenus en les testant sur des élèves ne présentant pas de TDA/H. Enfin, le même genre de recherche pourrait être fait pour d'autres troubles comme les troubles du spectre autistique par exemple, pour lequel les mesures à prendre seraient également probablement différentes en cours de sport qu'en salle de classe car les environnements y sont très différents.

Liste des tableaux et figures

Tableau 1 : liste des abréviations utilisées pour décrire les comportements des élèves durant les consignes	24
Tableau 2 : liste des abréviations utilisées pour décrire les comportements de l'élève TDA/H durant les activités	31
Tableau 3 : réponses des élèves à la question « Qu'est-ce que tu aimes durant les leçons d'EPS ? »	38
Tableau 4 : réponses des élèves à la question « Qu'est-ce que tu n'aimes pas durant les leçons d'EPS ? »	38
Tableau 5 : réponses des élèves à la question « Y a-t-il des moments où tu as du mal à te concentrer durant la leçon ? »	39
Tableau 6 : propositions des enseignants pour aider les élèves TDA/H durant les leçons d'EPS	44
Figure 1 : Extrait de la grille d'observation	19
Figure 2 : graphe démontrant la manière dont sont données les consignes en leçon d'EPS	23
Figure 3 : situation de l'élève atteint de TDA/H lorsque les consignes sont données oralement	24
Figure 4 : situation de l'élève atteint de TDA/H lorsque les consignes sont données oralement et agrémentées d'une démonstration	25
Figure 5 : situation de l'élève TDA/H lorsqu'il participe à la démonstration durant une partie ou toute la consigne	25
Figure 6 : comportement de l'élève atteint-e de TDA/H en fonction de la position de l'enseignant durant les consignes. En orange : l'enseignant se trouve à plus de 3m de l'élève ; en bleu : l'enseignant se trouve à moins de 3m de l'élève	26
Figure 7 : comportement de l'élève TDA/H en fonction de l'organisation de la classe durant les consignes	27
Figure 8 : Comportement des élèves TDA/H lors des consignes, indépendamment du comportement de l'enseignant	28
Figure 9 : situation de l'élève TDA/H lorsque les consignes durent plus de 3 minutes	28
Figure 10 : situation de l'élève TDA/H lorsque les consignes durent entre 2 et 3 minutes	29
Figure 11 : situation de l'élève TDA/H lorsque les consignes durent moins de 2 minutes	29
Figure 12 : comportement de l'élève TDA/H lorsque l'enseignant arbitre l'activité	32
Figure 13 : comportement de l'élève TDA/H lorsque l'enseignant donne des conseils durant l'activité	32
Figure 14 : comportement de l'élève TDA/H lorsque l'enseignant circule entre les groupes durant l'activité	32

Figure 15 : comportement de l'élève TDA/H lorsque l'enseignant participe à l'activité	33
Figure 16 : comportement de l'élève TDA/H lorsque l'enseignant observe l'activité.....	33
Figure 17 : comportement de l'élève TDA/H lorsque l'enseignant fait autre chose durant l'activité	33
Figure 18 : Comportement de l'élève TDA/H lorsque l'activité dure moins de 3 minutes.....	34
Figure 19 : Comportement de l'élève TDA/H lorsque l'activité dure plus de 10 minutes.....	35
Figure 20 : comportement de l'élève TDA/H durant les activités réalisées par groupes de deux	35
Figure 21 : comportement de l'élève TDA/H durant les activités réalisées seul.....	35
Figure 22 : comportement de l'élève TDA/H durant les activités réalisées avec toute la classe...	36
Figure 23 : comportement de l'élève TDA/H durant les activités réalisées par groupes de trois ou quatre	36
Figure 24 : comportement de l'élève TDA/H lorsque les groupes sont formés de manière aléatoire.....	36
Figure 25 : comportement de l'élève TDA/H lorsque les groupes sont formés par affinité	36

Bibliographie

- Académie de Strasbourg. Fiche hyperactivité. Consultée sur :
https://www.acstrasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/eps/handicap/Fiche_hyperactivite.pdf
- Ayer, G, centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2018, juillet 2021). *Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité à l'école régulière Informations à l'intention du corps enseignant sur le trouble, les mesures de différenciation pédagogiques et la compensation des désavantages.*
- Barkley, R. A. (Éd.) (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3rd 8 e.). New York, NY : Guilford Press.
- Biedermann, J., Monuteaux, M.C., Mick, E. *et al.* (2006). Is cigarette smoking a gateway to alcohol and illicit drug use disorders? A study of youths with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, 59(3), 258-264.
- Blanchet A. & Gotman A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*, Paris, Armand Colin.
- Brunet, F. (1981). APS des enfants handicapés : Représentation et mise en jeu du corps. *Revue EP&S*, 170, 4-8.
- Bursztejn, C. (2001). L'hyperactivité motrice avec déficit de l'attention : Maladie neurodéveloppementale ou construction nosographique ? *Enfances & Psy*, 3(3), 137-145. Consultable à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/ep.015.0137>
- Chazeau, G. (1968). L'éducation physique des enfants et adolescents handicapés moteurs. *Les cahiers scientifiques d'éducation physique*, 7(2).
- Desbiens, J. -F., Lanoue, S., Spallanzani, C., Tourigny, J. -S., Turcotte, S., Roy, M. et Brunelle, J.-P. (2008). Une analyse des comportements perturbateurs survenus durant des cours d'éducation physique et à la santé enseignés par des stagiaires. *Staps*, 3(81), 73-88. doi : 10.3917/sta.081.0073
- Haranto, T. A., Krafft, C. E., Iosif, A. M. et Schweitzer, J. B. (2015). A trial- by-trial analysis reveals more intense physical activity is associated with better cognitive control performance in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 1-9. doi: 10.1080/09297049.2015.1044511
- Johnson, R. C. et Rosen, L. A. (2000). Sports behavior of ADHD children. *Journal of Attention Disorder*, 4, 150-160. Doi :10.1177/108705470000400302
- Landman, P. (2015). *Tous hyperactifs ? : l'incroyable épidémie de troubles de l'attention.* Albin Michel.
- Lagacé Leblanc, J. & Massé, L. (2021). Stratégies pour éviter le tourbillon de la procrastination pour les adolescents et jeunes adultes ayant un TDAH. 22. 2021.
- Lussier, F. (2011). 100 idées pour mieux gérer les troubles de l'attention. Tom Pousse.

- Massé, L., Nadeau, M., Couture, C., Verret, C. & Lanaris, C. (2014). Soutenir les enseignants dans l'inclusion scolaire des enfants et des adolescents avec un TDA/H. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4(4), 85-98. Consultable à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/nras.068.0085>
- Mangeot, S. D., Miller, L. J., McIntosh, D. N., McGrath-Clarke, J., Simon, J., Hagerman, R. J. et Goldson, E. (2001). Sensory modulation dysfunction in children with attention deficit-hyperactivity disorder. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43(6), 399-406.
- Morales, Y. & Séguillon, D. (2018). De l'institutionnalisation de la discipline à l'inclusion actuelle de tous les élèves en EPS : rupture ou continuité dans la prise en compte des élèves à Besoins éducatifs particuliers ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 1(1), 11-29. Consultable à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/nresi.081.0011>
- Mrug, S., Molina, B. S. G., Hoza, B., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Hechtman, L. et Arnold, L. A. (2012). Peer rejection and friendship in children with attention deficit/hyperactivity disorder: contributions to long-term outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 1013-1026. doi : 10.1007/s10802-012-9610-2
- Novo, A. & Woestelandt, L. (2017). Recherches qualitatives ; *grounded theory*/théorisation ancrée, ses évolutions, sa méthodologie, son application dans la recherche médicale et psychanalytique. *Perspectives Psy*, 56, 66-80. <https://doi.org/10.1051/ppsy/2017561066>
- Ostermann, C. (2021, 22 mai). Problèmes de concentration, hyperactivité, énervement...Votre enfant souffre-t-il de TDA/H ? *Le Figaro*. <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/problemes-de-concentration-hyperactivite-enervement-votre-enfant-souffre-t-il-de-tdah-20210520> consulté le 16.04.22.
- Pepy, L. (2022, 23 mars). Trouble du déficit de l'attention chez l'adulte, le grand oublié des troubles du neurodéveloppement. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/sciences/article/2022/03/21/trouble-du-deficit-de-l-attention-chez-l-adulte-le-grand-oublie-des-troubles-du-neurodeveloppement_6118524_1650684.html consulté le 16.04.22.
- Rapport du Conseil-exécutif au Grand Conseil. (2018). *La violence sur ordonnance*. Consultable à l'adresse : <https://www.gef.be.ch/gef/fr/index/direktion/ueber-die-direktion/aktuell.assetref/dam/documents/portal/Medienmitteilungen/de/2018/01/2018-01-09-beilage-bericht-fr.pdf>
- Revol, O., & Blanc Lapierre, J. (2013). *On se calme ! : enfants agités, parents débordés*. JC Lattès.
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris : Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.sauva.2013.01>
- Service de l'enseignement du canton du Jura (2021), *Catalogue des mesures et outils compensatoires pour élèves au bénéfice d'un diagnostic*
- Smyth, M. M. et Anderson, H. I. (2000). Coping with clumsiness in the school playground: Social and physical play in children with coordination impairments. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 389-413
- Tant, M., Watelain, É. & 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*, 1(1), 45-63. Consultable à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/nresi.081.0045>
- Théorie ancrée. (2020, 24 août). https://fr.wikipedia.org/wiki/Th%C3%A9orie_ancr%C3%A9e
- Touzin, M. (2003). L'enfant hyperactif et les apprentissages. *Rééducation Orthophonique* n°214, p. 35-44
- Van Der Maren, J. (2014). Chapitre 5. Les stratégies de la recherche-action. Dans : J. Van Der Maren, *La recherche appliquée pour les professionnels : Education, (para)médical, travail social* (pp. 121-144). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Verret, C., Massé, L. et Hart, R. (2016). Inventaire des comportements sociaux des enfants ayant un TDAH en contexte scolaire : une comparaison entre l'EPS, la classe et la récréation. In B. Lenzen, D. Deriaz, B. Poussin, H. Dénervaud & A. Cordoba (Eds.), *Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport*. Berne : Peter Lang. p. 93-112.
- Wheeler, L., Pumfrey, P. et Wakefield, P. (2009). Variability of ADHD Symptoms Across Primary School Contexts: an In-depth Case Study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(1), 69-84.
- Wodon, I. (2009). *Déficit de l'attention et de l'hyperactivité chez l'enfant et l'adolescent : Comprendre et soigner le TDAH chez les jeunes*. Wavre, Belgique : Mardaga.

Annexe 1 : Grille d'observation et codage utilisé

Observation de leçon																	
Enseignant :		Elève :		Date :		Discipline :											
				Participe	Démo	Parle	Dessine	Autre	discute	regard	bruit	Ecoute	autre	<3m	>3m	HV	autre
	Moment	Heure	Activité	CPC 1a	CPC 2d	CPC e	CPC 2f	CPC 3	CEC 1a	CEC 1b	CEC 1c	CEC 2	CEC 3	PCP 1	PCP 2	PCP 3	PCP 4
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
18																	
19																	
20																	
21																	
22																	
23																	
24																	
25																	
26																	
27																	
28																	
29																	
30																	
31																	
32																	

	groupés	dispersés	autre	app	comp	org	arbitre	conseil	groupe	démo	observe	autre	Ok	comp in	autre in	rien	autre
	PCE 1	PCE 2	PCE 3	PA 1	PA 2	PA 3	AP 1a	AP 1b	AP 1c	AP 1d	AP 2	AP 3	AE 1	AE 2	AE 3	AE 4	AE 5
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
18																	
19																	
20																	
21																	
22																	
23																	
24																	
25																	
26																	
27																	
28																	
29																	
30																	
31																	
32																	

	1	2+1	2	X+1	X	classe	niveau	affinité	besoin	aléatoire	autre		
	MT 1	MT 2.1	MT 2.2	MT 3.1	MT 3.2	MT 4	FG 1	FG 2	FG 3	FG 4	FG 5	Remarques	
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													
16													
17													
18													
19													
20													
21													
22													
23													
24													
25													
26													
27													
28													
29													
30													
31													
32													

Comportement de l'enseignant lors des consignes (CPC) :

- CPC-1 : L'enseignant fait participer les élèves
 - a. L'enseignant pose des questions aux élèves
 - b. L'enseignant demande aux élèves de démontrer (ou de participer à la démo)
 - c. L'enseignant demande aux élèves de dessiner/schématiser
- CPC-2 : L'enseignant ne fait pas participer les élèves
 - d. L'enseignant parle et démontre lui-même
 - e. L'enseignant parle uniquement
 - f. L'enseignant parle et dessine
 - g. L'enseignant parle, dessine et démontre seul.
- CPC-3 : Autre : à détailler

Comportement des élèves lors des consignes (CEC) :

- CEC-1 : L'élève est distrait
 - a. Discute
 - b. Regarde ailleurs
 - c. Fait du bruit / bouge
 - d. Fait autre chose
- CEC-2 : L'élève semble écouter attentivement
- CEC-3 : Autre : à détailler

Position de l'enseignant par rapport aux élèves lors des consignes (PCP) :

- PCP-1 : Enseignant devant les élèves
- PCP-2 : Enseignant au milieu des élèves
- PCP-3 : Enseignant sur le côté par rapport aux élèves
- PCP-4 : Enseignant derrière les élèves
- PCP-5 : Plusieurs position par rapport aux élèves
- PCP-6 : Autre : à détailler

Position des élèves lors des consignes (PCE) :

- PCE-1 : Les élèves sont groupés et debout, face ou autour de l'enseignant
- PCE-2 : Les élèves sont groupés et assis, face ou autour de l'enseignant
- PCE-3 : Les élèves sont dispersés dans la salle, regardent l'enseignant
- PCE-4 : Les élèves sont dispersés dans la salle, ne regardent pas forcément l'enseignant
- PCE-5 : Autre : à détailler

Lors d'une activité, l'élève (AE):

- AE-1 : Fait l'activité comme demander sans dérangement
- AE-2 : Fait l'activité comme demander mais son comportement n'est pas adéquat (+ précisions)
- AE-3 : Fait autre chose que demander (légèrement et sans que ce soit trop inadéquat)
- AE-4 : Fait autre chose que demander et d'inadéquat
- AE-5 : Ne fait pas l'activité et discute
- AE-6 : Autre à préciser

Lors d'une activité, l'enseignant (AP) :

- AP-1 : Est actif auprès des élèves
 - a. Arbitre
 - b. Conseils
 - c. Passage dans des groupes
 - d. Démonstration en direct devant les élèves
- AP-2 : Reste en retrait et observe
- AP-3 : Autre : à détailler

Mode de travail lors d'une activité (MT) :

- MT-1 Individuel
- MT-2.1 Dyade avec observateur
- MT-2.2 Dyade
- MT-2.3 Dyade avec responsable
- MT-3.1 Sous-groupe avec observateur
- MT-3.2 Sous-groupe
- MT-3.3 Sous-groupe avec responsable
- MT-4 Classe

Précisions des attentes par l'enseignant (PA) :

- PA-1 : L'enseignant précise ses attentes en lien avec les apprentissages.
- PA-2 : Il précise ses attentes en lien avec les comportements sociaux.
- PA-3 : Il précise ses attentes en lien avec l'organisation

Lors de travaux de groupes, l'enseignant (FG) :

- FG-1 : Il forme des groupes de niveaux.
- FG-2 : Il forme des groupes affinitaires.
- FG-3 : Il forme des groupes de besoins.
- FG-4 : Il forme des groupes de manière aléatoire.
- FG-5 : autre, à préciser

Annexe 2 : guide d'entretien élève

Consigne :

- Je réalise mon travail de recherche sur le sujet des élèves atteints de TDA/H et des mesures et outils qui peuvent être mis en place pour eux en EPS.
- Tu as été choisi non pas par hasard mais parce que tu fais partie des élèves diagnostiqués hyperactifs.
- L'entretien est anonyme, je ne mets ton nom nulle part. Il sera enregistré pour que je ne doive pas tout écrire maintenant, l'enregistrement sera détruit une fois que j'aurai retranscrit l'entretien.
- Je vais te poser plusieurs questions auxquelles tu peux répondre librement, tu peux me donner des détails ou juste répondre brièvement mais ce que tu as à dire m'intéresse donc les détails sont les bienvenus.
- Tu as le droit de refuser de répondre à une question si elle te dérange.

Questions :

- Quel âge as-tu ?
- Est-ce que tu apprécies les leçons d'EPS ?
- Si non, qu'est-ce que tu n'aimes pas dans ces leçons ?
- Si oui, qu'est-ce que tu aimes dans les leçons ?
- Qu'est-ce que tu aimes faire en EPS ?
- Qu'est-ce que tu n'aimes pas faire en EPS ?
- Comment s'est passée la leçon d'aujourd'hui pour toi ?
- Est-ce qu'il y a des moments de la leçon que tu apprécies moins que d'autres ? Lesquels ? Quelles sont les raisons pour lesquelles tu n'apprécies pas ces moments ?
- Comment pourrait faire l'enseignant pour que ces moments deviennent plus intéressants pour toi ?
- Y a-t-il des moments où tu as du mal à te concentrer durant la leçon ? Lesquels ? Comment cela se fait-il que tu n'arrives pas à te concentrer particulièrement à ce moment-là ?
- À ton avis, comment peut-on changer ces moments pour que tu arrives mieux à te concentrer ?
- Qu'est-ce que l'enseignant peut faire pour que tu n'aies pas envie de faire autre chose que ce qui est demandé pendant la leçon ?
- Lorsque tu fais des choses qui ne sont pas demandées lors des leçons d'EPS, il se peut que tu te mettes en danger ou tes camarades, je pense que tu en es conscient-e. Est-ce que cela te limite dans tes actions ou te fait parfois te retenir lorsque tu as envie de faire une "bêtise" ?
- Est-ce qu'il t'arrive d'avoir envie de faire d'autres choses que ce qui t'es demandé durant un exercice ? Est-ce que tu te retiens ou alors tu fais ?

Thème	Questions	Attentes et relances
Généralités	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comment vas-tu ? 2. Quel âge as-tu ? 	<p>Bien/bof/mal. Qu'est-ce qui te rend heureux/malheureux ?</p> <p>J'ai 13/14/15 ans.</p>
Appréciation de la branche	<ol style="list-style-type: none"> 1. À quel point apprécies-tu les leçons de gym ? <ol style="list-style-type: none"> a) Qu'est-ce que tu aimes durant ces leçons ? b) Qu'est-ce que tu n'aimes pas dans ces leçons ? 2. Qu'est-ce que tu aimes faire en EPS ? 3. Qu'est-ce que tu n'aimes pas faire en EPS ? 	Est-ce que tu apprécies les leçons d'EPS ?
Moments de la leçon	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comment s'est passée la leçon d'aujourd'hui pour toi ? 2. Est-ce qu'il y a des moments de la leçon que tu apprécies moins que d'autres ? Lesquels ? Quelles sont les raisons pour lesquelles tu n'apprécies pas ces moments ? 3. Comment pourrait faire l'enseignant-e pour que ces moments deviennent plus intéressants pour toi ? 	

Concentration	<ol style="list-style-type: none"> 1. Y a-t-il des moments où tu as du mal à te concentrer durant la leçon ? Lesquels ? Comment cela se fait-il que tu n'arrives pas à te concentrer particulièrement à ce moment-là ? 2. À ton avis, comment peut-on changer ces moments pour que tu arrives mieux à te concentrer ? 	Réponse attendue : lors des consignes, lors des moments de blabla, lors des activités, etc.
Non suivie des consignes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Est-ce qu'il t'arrive d'avoir envie de faire d'autres choses que ce qui t'es demandé durant un exercice ? Est-ce que tu te retiens ou alors tu fais ? 2. Qu'est-ce que l'enseignant peut faire pour que tu n'aies pas envie de faire autre chose que ce qui est demandé pendant la leçon ? 	Lorsque tu fais des choses qui ne sont pas demandées lors des leçons d'EPS, il se peut que tu te mettes en danger ou tes camarades, je pense que tu en es conscient.e. Est-ce que cela te limite dans tes actions ou te fait parfois te retenir lorsque tu as envie de faire une "bêtise" ?
Fin	<ol style="list-style-type: none"> 1. Est-ce que tu as encore envie de me parler de quelque chose par rapport aux leçons d'EPS ? 2. Est-ce que tu as encore envie de me donner des idées de ce qui pourrait t'aider à réussir à te concentrer mieux ? 	

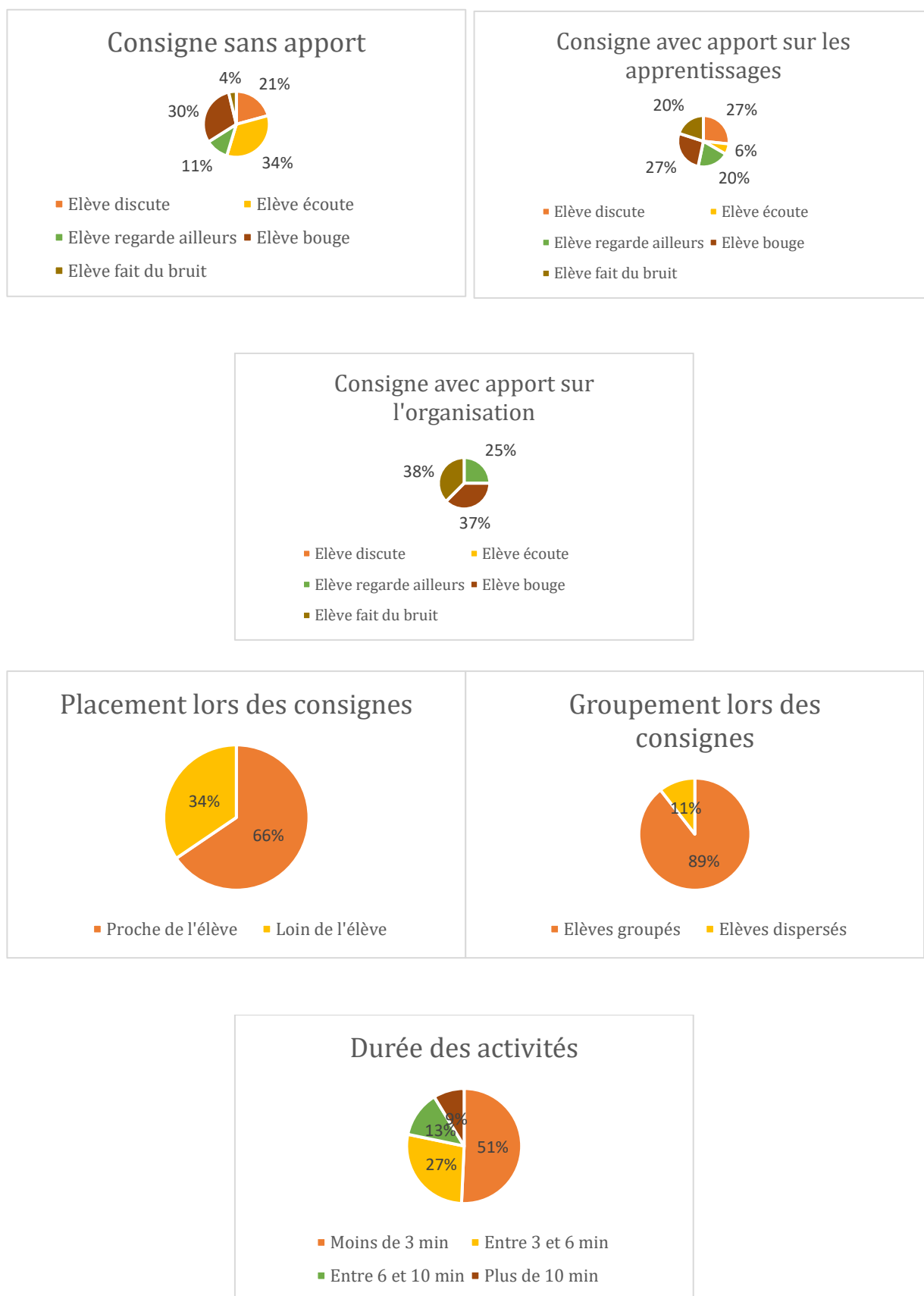
Annexe 3 : guide d'entretien enseignant

Consigne :

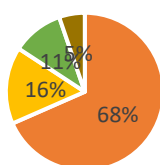
- Je réalise mon travail de recherche sur le sujet des élèves atteints de TDA/H et des mesures et outils qui peuvent être mis en place pour eux en EPS.
- J'interroge également les enseignant·e·s des élèves sujets de l'étude afin d'avoir leur avis sur ce qui pose problème et ce qui peut être fait pour éviter ces problèmes.
- Une des finalités du travail est de proposer des solutions qui pourront être utilisées par tous les enseignants d'EPS
- L'entretien est anonyme, je ne mets ton nom nulle part. Il sera enregistré pour que je ne doive pas tout écrire maintenant, l'enregistrement sera détruit une fois que j'aurai retranscrit l'entretien.
- Je vais te poser plusieurs questions auxquelles tu peux répondre librement, tu peux me donner des détails ou juste répondre brièvement mais ce que tu as à dire m'intéresse donc les détails sont les bienvenus.
- Tu as le droit de refuser de répondre à une question si elle te dérange.

Thème	Questions	Attentes et relances
Généralités	3. Comment vas-tu aujourd'hui ? 4. Depuis combien d'année enseignes-tu l'EPS ? 5. Qu'est-ce qui te plaît dans l'enseignement de l'EPS ?	Bien/bof/mal. Depuis XX années
Elèves TDA/H	6. Est-ce que tu remarques lors des leçons quels élèves sont atteints de TDA/H ? 7. A quoi le remarques-tu ?	Est-ce que cela te frappe ? Parce qu'ils discutent plus, bougent, ...
Comportements inadéquats	8. Les élèves TDA/H posent-ils particulièrement problème ? 9. Qu'est-ce qui pose problème ? 10. Y a-t-il des moments d'une leçon qui posent particulièrement problème ? Lesquels ? Pourquoi à ton avis ?	Quels comportements inadéquats sont observés ?
Mesures mises en place	11. Que mets-tu déjà en place dans l'idée de minimiser les comportements dérangeants ? 12. As-tu d'autres idées pour prévenir ces mauvais comportements ?	Je leur parle personnellement, ...

Annexe 4 : graphes relatifs aux résultats d'observation

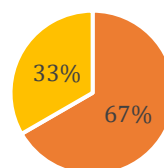


Activité entre 3 et 6 minutes



■ OK
 ■ Comp inadéquat
 ■ autre inadéquat
 ■ Ne fait rien
 ■ Autre

Activité entre 6 et 10 minutes



■ OK
 ■ Comp inadéquat
 ■ autre inadéquat
 ■ Ne fait rien
 ■ Autre

Annexe 5 : retranscription des entretiens

Jeudi 10.02.22 10h : Loan

AB : Voilà. Première question : est-ce que tu vas bien ? Je te l'ai déjà posée mais ça ne fait rien.

Elève : Euh oui.

AB : Oui. Ça va. Quel âge est-ce que tu as ?

Elève : 13 ans.

AB : 13 ans, ok. Donc si on se penche sur les questions d'EPS, est-ce que tu apprécies les leçons de gym ? Plutôt moyen ? Oui ? Sur une élève de 1 à 10, 1 que tu aimes pas du tout et 10 que tu adores la gym ?

Elève : ben, 10.

AB : Qu'est-ce que tu aimes bien par rapport à ces leçons-là ? De manière un peu générale.

Elève : Ben c'est un peu des sports collectifs. Et puis on peut se dépenser.

AB : Mmmhmmh. Et puis qu'est-ce que tu aimerais éventuellement moins pendant les leçons de sport ?

Elève : Euh... Ben pour moi il n'y a rien qui me gêne.

AB : rien. Maintenant si on repense à la leçon que je suis venue voir de lundi, vous avez fait du basket, pour toi comment elle s'est passée cette leçon-là ?

Elève : Euh ça va, il y en a des qui écoutaient pas, mais je trouve que ça allait encore.

AB : Mmmhmmh. Est-ce qu'il y a des moments dans la leçon qui te plaisent moins ? Qui te dérangent ou comme ça ?

Elève : Pas spécialement.

AB : Pas spécialement. Et puis si tu penses un peu plus généralement, dans les leçons de gym, est-ce qu'il y a des fois des moments précis qui te dérangent ? Soit quand il vous remet à l'ordre ou des exercices que tu n'aimes pas ?

Elève : Euh, ben les exercices du début, des fois ils ne sont pas très agréables mais comme l'endurance, j'aime pas ça.

AB : Ok. Maintenant, est-ce qu'il y a des moments dans la leçon où tu as du mal à te concentrer ?

Elève : Euh ben tout dépend des jours parce que j'ai un médicament qui m'aide à me concentrer mais si je le prends pas j'arrive pas à me concentrer pi je fais n'importe quoi.

AB : Mmmhmmh. Mais il n'y a pas spécialement des moments particuliers dans la leçon où c'est un problème ?

Elève : Nan.

AB : Ok. Et puis maintenant si tu penses à une leçon où tu n'as pas pris ton médicament et du coup là tu n'arrives pas du tout à te concentrer, est-ce que tu as une idée de ce que le prof pourrait faire pour que toi ça t'aide à te canaliser et à être vraiment à l'écoute et puis faire tout ce qu'on te demande ?

Elève : Euh pff, je sais pas trop mais, ce qu'il pourrait me dire c'est genre me calmer et faire ce qu'il me demande.

AB : Mmmhmmh. Donc vraiment juste remettre à l'ordre en quelque sorte ?

Elève : Ouai.

AB : Et puis du coup, quand on te demande une activité, peut-être que tu n'aimes pas trop, est-ce que ça te donne particulièrement envie de faire n'importe quoi ou est-ce qu'en général tu restes quand même dans le rang même si ça des fois envie de faire n'importe quoi, tu arrives à rester ?

Elève : Quand j'ai pas ma Ritaline ?

AB : Oui on part sur le principe quand tu n'as pas ta Ritaline oui.

Elève : Euh, ben si on me demande de faire un exercice je le fais mais je vais pas le faire comme il le dit.

AB : Mmmhmmh d'accord, ok. Et puis du coup ça c'est une question un peu plus générale, si tu penses aux leçons de gym celles où te sens pas à l'aise ou tu as de la peine à te concentrer où tu as envie de faire un peu n'importe quoi, de manière un peu générale, à part te remettre à l'ordre, qu'est-ce que le prof pourrait faire comme petit tips pour que ça soit plus facile pour toi ? Est-ce que tu as 2-3 idées ?

Elève : Euh, je sais pas, qu'on me dise d'aller boire un coup, ou d'aller prendre l'air. Ou on me met un moment sur le côté le temps que je me calme.

AB : ouai. Et puis j'ai une dernière question. Quand on donne des consignes, j'ai vu l'autre fois que souvent tu regardes un peu en l'air. Est-ce que tu écoutes quand même et c'est pour avoir plusieurs choses à faire et ne pas être un peu trop fufufu pendant les consignes ou bien est-ce qu'en fait t'écoutes pas du tout et tu penses à autre chose ?

Elève : ben, j'écoute, mais ben, si j'ai pas mon médicament, j'écoute pas et je ne sais plus quoi faire.

AB : Ouai. Et puis là est-ce que tu penses que si le prof te parlait précisément à toi où il t'incluait plus dans la consigne ça t'aiderait ou ça ne changerait pas le problème ?

Elève : Ben si je suis pas les consignes et il m'appellerait, ça m'embêterait un peu parce que je saurais pas ce qu'il m'aurait demandé. Puis, puis voilà.

AB : D'accord. Est-ce que tu as encore envie de me parler de quelque chose par rapport aux leçons de sport, de ce que t'aimes ou que t'aimes pas, ce qu'il faudrait faire qu'on fait jamais et puis que tu veux absolument faire, quelque chose ?

Elève : Euh non.

AB : Ok. Alors c'est tout bon pour moi, merci beaucoup pour ton temps.

Vendredi 28.02.22 11h45 : Mathéo

AB : Alors, comment est-ce que tu vas aujourd'hui ?

Elève : Bien.

AB : Plutôt bien. Tu as quel âge ?

Elève : 12 ans

AB : Si je te parle d'EPS, est-ce que t'aime bien les leçons de gym ? Si je te donne une échelle entre 1 et 10, 10 c'est que tu adores ça et 1 c'est que tu détestes ça, tu te situes où ?

Elève : Euh, 8.

AB : 8. Qu'est-ce que tu aimes bien pendant les leçons de gym ?

Elève : Quand on fait des jeux.

AB : Et qu'est-ce que tu n'aimes pas ?

Elève : Mmmh, bah en fait c'était avant mais les agrès.

AB : Le reste tout va ?

Elève : Ouai

AB : Si on repense à la leçon de basket que je suis venue voir, est-ce que tu avais bien aimé cette leçon ?

Elève : Oui

AB : Est-ce qu'il y a des moments de la leçon que tu n'aimes pas, de manière générale ?

Elève : Pas vraiment.

AB : Non. D'accord. Maintenant, est-ce qu'il y a des moments où tu as du mal de te concentrer pendant la leçon ?

Elève : Non, pas vraiment beaucoup, quelques-uns.

AB : Quelques-uns. Par exemple ? Est-ce que ce sont des moments précis ?

Elève : Le matin. Parce que ma sœur elle fait beaucoup de bruit et j'arrive pas à dormir, souvent je m'endors à 10-11h.

AB : Et du coup le matin, première leçon ça ne va pas du tout.

Elève : C'est ça d'accord. Et puis si tu regardes les leçons de gym, c'est souvent consigne, exercice, petit bilan, ... Sur ces moments-là, pour toi tout fonctionne la même chose ?

Elève : Ouai.

AB : Après quand on te demande des exercices, par exemple que tu n'aimes pas à la gym, les agrès, on te dit il faudra faire des roulades, est-ce que des fois tu as envie de faire autre chose et ça te dérange ?

Elève : Pas vraiment, ça va encore.

AB : Et puis si on suppose un truc que tu détestes, tu as envie de faire autre chose, est-ce que toi tu vas te dire je m'en fous je fais mon autre chose que j'ai envie de faire ou est-ce que tu essaies de te canaliser et de faire ce qu'on te demande ?

Elève : Je vais quand même essayer.

AB : D'accord. Maintenant si on pense à ta concentration générale pendant les leçons de sport, de ce que j'ai vu c'était pas trop mal, est-ce que toi il y a des moments où tu n'écoutes pas trop, ou tu n'es pas trop là ?

Elève : Ouai quelques fois. On discute un peu avec les copains ou comme ça.

AB : Et puis à ton avis, est-ce que tu as des idées de ce que le prof pourrait faire pour pas que ça arrive ça ?

Elève : Nan pas vraiment.

AB : Non il pourrait rien faire ou non tu as aucune idée ?

Elève : Non je sais pas.

AB : D'accord. Voilà. Donc du coup dans l'idée de la gym, toi ça se passe plutôt pas mal. Tu te fais rarement taper sur les doigts, enfin de ce que j'ai vu la dernière fois, ou bien ça arrive quand même ?

Elève : Quelques fois ou on me dit arrête de parler.

AB : Est-ce tu as des idées de manière générale de ce que le prof pourrait faire pour que toi tu aies de la faciliter à te concentrer, de la facilité à vraiment faire l'activité qui t'es demandé sans partir à l'ouest.

Elève : Je sais pas.

AB : Parce que par exemple là, tu as envie de bouger, tu devais rester assis c'était difficile. Est-ce qu'à la gym il y a aussi des choses comme ça ?

Elève : Non pas vraiment beaucoup parce qu'on bouge beaucoup quand même.

AB : D'accord. Bon et bien je te remercie pour les informations, j'ai terminé.

Jeudi 03.03.22 10h : Nathan

AB : Comment est-ce que tu vas aujourd'hui ?

Elève : Bien et vous ?

AB : ça va bien merci. Quel âge as-tu ?

Elève : 13 ans.

AB : ok. Pour les leçons d'EPS, est-ce que tu apprécies ? Si je te donne une échelle de 1 à 10, 1 étant que tu détestes ça et 10 que tu adores ça, comment est-ce que tu apprécies la gym ?

Elève : J'aime bien

AB : Tu arrives à me donner un nombre entre 1 et 10 ?

Elève : euh, 8.

AB : Est-ce qu'il y a des choses que tu n'aimes pas dans les leçons de sport ?

Elève : Euh, non.

AB : Et à l'inverse qu'est-ce que tu aimes bien dans les leçons de sport ?

Élève : Je sais pas.

AB : Rien de particulier ?

Élève : non.

AB : d'accord. Je suis venue voir la leçon la dernière fois à la patinoire, pour toi est-ce que c'est une leçon qui s'est bien passée ? Est-ce que tu as apprécié ?

Élève : Ouai.

AB. Oui. Est-ce qu'il y a des moments en sport, de manière générale, que tu apprécies moins ? Des moments particuliers de la leçon ?

Élève : Euh, non. Enfin, à la fin.

AB : Mmmhmmh, et sinon peu importe l'activité qu'on te demande, peu importe si tu dois rester assis ça ne te dérange pas ?

Élève : Si on doit rester trop assis, moi je vais bouger du coup.

AB : et puis si tu penses à cela, les moments où tu dois rester assis, est-ce qu'à ton avis il y a des trucs que l'enseignant pourrait faire pour que ce soit plus facile pour toi ?

Élève : Euh, expliquer plus vite les règles et les trucs comme ça.

AB : Mmmh, pour que tu restes le moins de temps possible sans rien faire en fait ?

Élève : ouai.

AB : Maintenant, ça rejoint un peu la même question, est-ce que tu as des moments où tu as plus de mal à te concentrer que d'autres ?

Élève : euh, non.

AB : non. Et de manière générale est-ce que tu as du mal à te concentrer en sport ou est-ce que c'est une leçon où ça va particulièrement bien ?

Élève : euh, ça va particulièrement bien.

AB : d'accord. Et puis si on te demande de faire des activités que tu n'aimes pas trop et que t'as pas envie de faire, je pense que des fois tu as envie de faire autre chose, est-ce que dans ces cas-là en sport tu vas essayer de faire ce que tu veux ou est-ce qu'en général tu te retiens et tu arrives à rester dans le rang ?

Élève : j'arrive à rester.

AB : d'accord. Donc de manière générale c'est pas trop difficile les leçons de sport ? A part expliquer plus vite est-ce qu'il y a d'autres trucs que l'enseignant pourrait mettre en place qui pourraient éventuellement t'aider, à rester vraiment toujours bien concentrer et canaliser à ton avis ?

Élève : Non, j'ai pas d'idée.

AB : D'accord.

Vendredi 04.03.22 10h : Inès

AB : Comment est-ce que tu vas aujourd'hui ?

Élève : Bah ça va.

AB : Quel âge est-ce que tu as ?

Élève : 15 ans.

AB : Est-ce que tu aimes bien les leçons de gym ? Si je te donne une échelle de 1 à 10, 1 c'est que tu déteste ça et 10 tu adores ça, tu te situes où ?

Élève : 8.

AB : 8. Qu'est-ce que tu aimes bien pendant ces leçons ?

Élève : En fait j'aime bien bouger, ça me défoule.

AB : Et est-ce qu'il y a des choses que tu n'aimerais pas trop pendant ces leçons ?

Élève : Il y a certains sports que j'aime pas bien sûr mais je fais quand même.

AB : Ouai. Comme le patinage par exemple ?

Élève : Ouai nan ça ça va.

AB : ça allait. Si on repense à la leçon d'hier, est-ce qu'il y a des moments que tu n'as pas trop aimé pendant la leçon, qui t'ont dérangé ?

Élève : Nan pas vraiment.

AB : Ok. Et puis de manière plus générale, pendant les leçons de sport, est-ce qu'il y a des moments où tu aimes pas trop ? Sans parler du sport en question mais des moments où tu te sens moins bien ?

Élève : nan.

AB : Au niveau de la concentration, c'est là que des fois c'est difficile, est-ce qu'il y a des moments particuliers de leçon où tu as du mal à te concentrer ?

Élève : non c'est un peu général.

AB : Pendant les consignes en général, ça va ou c'est difficile.

Élève : Ouai des fois je comprends pas tout, mais je pose la question

AB : Ouai. Et puis, pour que toi ça soit plus facile les consignes, est-ce que tu as une idée de ce que le prof pourrait faire peut-être de différent ?

Élève : Non je sais pas.

AB : Est-ce que si par exemple à chaque fois qu'il fait une démo c'est toi qui était prise en démonstration ça te forcerait plus à te concentrer tu penses ou pas forcément ?

Élève : Ouai.

AB : Ouai. Et puis, si peut-être tu as pas compris ou il y a un exercice que tu aimes pas trop, tu as envie de faire des fois autre chose, est-ce que tu vas faire autre chose ou est-ce que tu essaie de te retenir et puis de faire ce qui t'es demandé.

Élève : Nan je fais ce qui m'est demandé.

AB : D'accord. Est-ce que tu vois des autres petits tips que l'enseignant pourrait mettre en place pour que tu arrives à te concentrer mieux, tu as une idée ?

Élève : Nan.

AB : Pas forcément.

Élève : c'est moi qui dois changer.

AB : Nan, je pense pas. Tu dois essayer de faire au mieux oui, mais après l'enseignant peut aider aussi. Par exemple en te prenant chaque fois toi, tu sais que ça sera toi du coup tu te forces à écouter dès le début. C'est un petit truc, mais l'enseignant peut le mettre en place pour t'aider.

Élève : ouai.

AB : d'autres idées de manière plus générale qui pourraient améliorer les leçons de gym pour toi ?

Élève : Nan, peut-être que certaines personnes devraient moins parler parce que des fois c'est trop bruyant je trouve.

AB : mmhmmh.

Élève : et ça ça me dérange.

AB : d'accord. Alors si tu n'as pas d'autres idées, je te remercie de ta collaboration.

Lundi 07.03.22 10h : Oriane

AB : C'est parti. Quel âge as-tu ?

Élève : 14 ans.

AB : Pour les leçons de gym de manière générale, est-ce que tu aimes bien ça ? Si je te donne une échelle de 1 à 10, 1 c'est que tu détestes ça et 10 que tu adores, à combien est-ce que tu te situes ?

Élève : 9

AB : Qu'est-ce que tu aimes bien pendant les leçons de sport ?

Élève : Ben bouger forcément, du coup je me dépense plus facilement et après c'est mieux.

AB : Est-ce qu'il y a des choses que tu n'aimes pas dans les leçons de sport ?

Élève : Des fois on fait des trucs c'est un peu barbant mais sinon non. Apart que c'est le vendredi à 17h.

AB : C'est clair que c'est difficile. Si on repense à la leçon de vendredi que je suis venue voir, pour toi comment elle était cette leçon =

Élève : C'était bien.

AB : Est-ce qu'il y a des moments de la leçon où tu as plus de mal, où tu aimes moins ?

Élève : Nan.

AB : Et dans les leçons plutôt en salle, est-ce qu'il y a des moments que tu n'aimes pas de manière générale ?

Élève : Des fois les échauffements c'est un peu chiant, parce que j'aimerais direct bouger à fond et ce qu'on fait des fois en échauffement c'est beaucoup être statiques, travailler les muscles aussi, bon c'est normal, mais moi j'ai envie de courir de base direct alors euh.

AB : Donc pour toi, déjà pour l'échauffement il faudrait bouger à fond et ...

Élève : Ouai, des fois on bouge déjà mais quand on fait du gainage ou des trucs comme ça ...

AB : C'est trop statique.

Élève : Ouai voilà.

AB : D'accord. Question concentration, est-ce qu'il y a des moments de la leçon un peu plus précis où tu as particulièrement du mal à te concentrer ?

Élève : Nan, j'écoute j'arrive à me concentrer mais je vais tourner autour du prof, je vais marcher je vais tourner en rond je vais pas rester statique comme ils le font tous.

AB : Donc ça ça serait plutôt dans les moments statiques, pendant les consignes ou comme ça.

Élève : Ouai.

AB : Et puis pour toi, qu'est-ce qui pourrait t'aider pendant ces consignes à soit rester statique ou soit pouvoir écouter de manière plus active sans partir dans tous les sens ?

Élève : ça c'est la question. J'en ai aucune idée en fait.

AB : D'accord. Et puis, quand on te propose des exercices que tu n'aimes pas où que tu trouves un peu barbant, des fois je pense que tu as envie de faire autre chose, de partir un peu ...

Élève : Ouai alors quand on me propose des exercices que j'ai pas envie de faire je le fais mais on va dire, mais si par exemple euh, quand on doit aller chacun son tour, moi en attendant je vais bouger, courir, ou faire quelque chose, je peux pas rester derrière à rien faire.

AB : Et puis dans l'idée que tu sois une brave petite bien calée dans le rang, qu'est-ce qu'il pourrait faire le prof pour t'occuper un peu pendant ces moments où tu as envie de faire autre chose à ton avis ?

Élève : ça c'est une bonne question.

AB : Tu sais pas ?

Élève : nan.

AB : D'accord. Est-ce qu'il y a d'autres choses en leçon de gym qui sont particulièrement difficiles pour toi ou qui pourraient t'aider ?

Élève : Bah y'a pas beaucoup de chose parce que c'est pas de la concentration à max, et j'arrive un minimum à me concentrer du coup ça va mais c'est juste que je suis toujours en train de bouger, je sais pas si des fois ça énerve les profs.

AB : Alors en classe ça énerve un peu les profs, en sport je sais pas il te reprend souvent le prof ?

Élève : nan il me regarde tourner autour de lui et il continue ses explications.

AB : Donc en fait pour toi, ça pose pas de problème, tant que tu peux bouger ça va ?

Élève : Ouai.

AB : Ok, si tu n'as pas d'autres idées ou choses à dire. L'autre fois tu me disais que tu aimais bien tourner, est-ce que si tu participais toi à la consigne, si à chaque fois c'était toi qu'il prenait en démonstration, ça t'aiderait à ...

Élève : Ah ben ça c'est vrai des fois quand il me voit tourner, des fois je suis prise mais c'est ça quoi, tu bouges et les autres te regardes faire, moi tant que je bouge ça va.

AB : Et est-ce que tu déconcentres pas un peu les autres aussi en bougeant ?

Élève : Peut-être.

AB : Peut-être. C'est peut-être pour ça aussi qu'en classe les profs te reprennent souvent. Parce que même si toi dans ta tête ça va et tu es concentrée peut-être que tu perturbes les autres.

Élève : Ouai.

AB : Ok, alors si tu n'as plus rien à ajouter c'est tout bon pour moi, je te remercie.

Lundi 14.03.22 10h : Mylène

AB : C'est parti. Comment vas-tu ?

Élève : Bien,

AB : Et tu as quel âge ?

Élève : 14 ans.

AB : 14 ans. Est-ce que tu aimes bien les leçons de sport de manière générale ? Si je te donne une échelle de 1 à 10, 1 c'est que tu détestes ça, 10 que tu adores, où est-ce que tu te situes ?

Élève : 6-7

AB : Qu'est-ce que tu aimes bien pendant les leçons de sport ?

Élève : On peut bouger, j'aime bien le sport, quand on peut choisir les groupes, et c'est pas comme les cours à l'école, on peut plus parler et comme ça.

AB : Et qu'est-ce que tu n'aimerais pas dans les leçons de sport ?

Élève : Que ça soit un peu plus strict.

AB : Si on reparle de la leçon de vendredi passé à la patinoire, comment est-ce que tu as trouvé cette leçon ?

Élève : Cool.

AB : Est-ce qu'il y a des moments précis de la leçon que tu as moins appréciés ?

Élève : Non pas forcément.

AB : Maintenant si on pense de manière générale pour toutes les leçons de sport, est-ce qu'il y a des moments de leçon où tu as plus de mal à te concentrer ?

Élève : J'en ai aucune idée

AB : d'accord. Pendant les consignes en général ça va ?

Élève : Si lui il dit que je dois écouter j'écoute mais si j'ai pas envie d'écouter j'écoute pas.

AB : Ok donc si tu as envie tu arrives à te forcer à écouter. Et si on pense à un moment où tu as pas du tout envie d'écouter, sans que tu doives te forcer, qu'est-ce que le prof pourrait faire pour que ça te donne envie d'écouter ?

Élève : Je sais pas.

AB : d'accord. Est-ce que ça arrive des fois que tu aies pas envie de faire les exercices qu'on te demande en sport ?

Élève : ouai.

AB : Et dans ce cas-là tu fais quoi ? Est-ce que tu fais autre chose, tu fais rien, tu discutes, tu fais quoi ?

Élève : Je le fais quand même pour pas me faire gronder.

AB : D'accord. Est-ce qu'il y a d'autres choses qui te plaisent, te plaisent pas où te posent problème pendant les leçons de sport de manière générale ?

Élève : Non.

AB : Et est-ce qu'il y a des trucs qui te viennent à l'esprit que le prof pourrait mettre en place pur que pour toi ça soit plus facile de te concentrer et de rester sur la place sans tourner en rond quand on t'explique quelque chose, ce genre de chose. Qu'est-ce qui pourrait t'aider ?

Élève : Je sais pas.

AB : d'accord. Super, alors j'ai terminé, je te remercie.

Lundi 14.03.22 12h : Gian

AB : Voilà. Depuis combien d'années est ce que qu'enseignent l'EPS ?

Enseignant : Alors j'enseigne depuis, là je termine ma 4e année puis pas mal de remplacements aussi en parallèle déjà durant la phase d'étude mais 4 ans ouais.

AB : OK qu'est ce qui te plaît dans l'enseignement du sport ?

Enseignant : C'est des questions d'amorce ça. Ouais ce qui me plaît dans le sport je dirais que c'est des leçons qui sont beaucoup plus contrastées que celles qui se passent en classe c'est moins lisse il y a beaucoup d'interactivité avec les élèves et puis je trouve que au niveau émotionnel et psychologique je trouve que c'est beaucoup plus fort ce qui se passe en salle de sport que dans une salle normale et puis ce que j'aime c'est que le fond il est pour en tout cas pour moi il est porteur c'est que les élèves prennent soin de leur santé ils bougent et puis j'ai l'impression qu'il y a toujours un avant un après enfin majoritairement dans les leçons, entre le moment où ils arrivent des fois ils sont un peu moins près, disponibles et puis à la fin où je dirais ils sont bah voilà le sport a fait son effet et puis son ils sont plutôt bien donc ouais voilà ces choses-là qui sont pour moi importantes ouais.

AB : Donc tu as des élèves hyperactifs dans ta classe est ce que tu remarques lors des leçons de manière un peu générale lesquels sont hyperactifs ? Est-ce que t'arrives à mettre le doigt sur ces élèves-là ?

Enseignant : non je dirais pas nécessairement, c'est clair que je vois certains élèves qui sont difficiles à cadrer où qui ont de la difficulté à rester en place mais j'en vois par contre une différence entre ceux que tu m'as donné comme nom et puis ceux que j'aurai identifié comme hyperactifs. C'est vrai que je cible pas forcément sur eux en premier lieu mais en sport c'est vrai que l'attention est encore plus diffuse dans une salle de sport donc là c'est vraiment pour moi important de vraiment marquer ces moments-là et puis en soit avec tous en fait d'être assez clair sur les moments où je donne les consignes que chacun écoute bien mais je dirais que c'est un peu différent que dans une salle de classe, j'arrive pas forcément à les identifier pour prendre ta question clairement.

AB : Ok. Du coup tu as pas déjà un peu répondu mais est-ce que les élèves hyperactifs te posent particulièrement problème pendant les leçons de sport ?

Enseignant : Je dirai pas non plus que c'est eux qui sont les plus problématiques, durant la phase de consigne ça c'est clair mais j'ai l'impression qu'il a l'attention elle est très précieuse, en salle de sport encore plus parce qu'ils ont envie d'être en mouvement donc j'essaie d'être le plus concis possible dans les consignes et puis une fois que j'ai leur attention vraiment d'être au plus rapide

quitte après à réguler encore en faisant des arrêts. Par exemple dans un sport collectif de lancer les bases grossières des règles pour que le jeu démarre et puis après intervenir au fur et à mesure mais en tout cas de diluer les consignes je pense c'est important en sport même si c'est du global et puis que certaines règles ne sont pas encore bien en place de lancer l'activité puis après d'intervenir au fur et à mesure, de les construire en fait sur la leçon. Donc voilà, c'était quoi un petit peu la question ?

AB : Est-ce qu'ils posent particulièrement problème ces élèves-là ?

Enseignant : Est-ce que qu'ils posent un problème. Je dirais pas nécessairement enfin c'est peut-être une tendance mais pas une règle en tout cas absolue c'est vrai qu'ils sont aussi dans leur domaine vu qu'ils peuvent bouger ils peuvent s'exprimer par le corps, donc je pense pas que ce soit eux qui posent le plus de problèmes forcément.

AB : Est ce qu'il y a, bon tu as aussi parler des consignes déjà, des moments d'une leçon qui posent particulièrement problème à ces élèves-là ? Du coup un peu les consignes peut-être parce que bah comme on avait vu ceux qui tournent autour pendant que tu racontes quelque chose, est-ce qu'il y a d'autres moments qui posent un peu problème ?

Enseignant : Nan, c'est les moments des consignes en fait après quand ils sont de nouveau dans leur en mouvement ça c'est bon quoi c'est vraiment ces phases d'activité inactivité qui sont à gérer mais inactif j'ai l'impression qu'ils sont là ils sont à contre-courant de leurs préférences naturelles donc c'est vraiment ces phases de consigne je trouve aussi le moment qu'est qui est décisif c'est le moment de l'accueil et puis où tu introduis, enfin moi j'expose toujours la planification les objectifs oralement et puis s'il y a des aspect administratifs à régler mais là aussi de pas être trop long là. Parce que là justement ils arrivent, en général ils sont en transition depuis soit leur domicile ou un autre cours où ils ont été assis pendant 2 périodes consécutives donc là aussi je pense à un moment il faut les conditionner avec l'échauffement mais je parle général mais je pense encore plus profitable à ses élèves identifiés mais qu'ils aient un moment où il se conditionnent, ils se mettent disponible en fait. Donc c'est vraiment ces moments-là pour moi qui sont importants à gérer et puis la fin aussi mais c'est pas, je dirais pas que c'est plus compliqué pour eux que pour les autres mais la fin aussi quand tu fais un petit bilan de la leçon aussi vraiment je pense être général, bref.

AB : Est ce qu'il y a des choses, des petits tips ou des choses que tu fais consciemment dans l'idée de mettre dans le plus facile possible ces élèves-là qui sont particulièrement actifs ?

Enseignant : Non je crois que c'est dur en fait, je comprends la problématique mais des fois c'est dur quand tu gères un groupe classe d'individualiser ou de personnaliser mon fonctionnement donc non j'essaie vraiment d'avoir une intention qui soit vraiment pour tout le monde la même

chose mais c'est vraiment de marquer ces moments de consigne ou autres puis là j'insiste vraiment pour tout le monde soit présent. En tout cas qui ait une attention, c'est vrai que dans les cours style patinoire piscine je travaille aussi avec les signes. Juste lever la main ainsi pour m'économiser je sifle une fois ben je pense que c'est important d'avoir un sifflet avec sois. Je pense que quand on enseigne beaucoup de sport il faut essayer de garder sa voix aussi donc dans ces environnements bruyants c'est sifflet plus après un signal visuel en levant la main et puis le regard aussi ça suffit. Et puis une fois vraiment j'ai l'intention qui est captée, je sens que ça accroche, bah là je donne les consignes rapides comme j'ai dit avant.

AB : Et puis après une fois que tu as donné les consignes, dans les exercices ça t'es déjà arrivé d'avoir particulièrement ces élèves-là qui font quelque chose complètement à côté et qui ont des comportements qui sont pas du tout adéquats ?

Enseignant : Je me remémore un petit peu il y a en neuf, ouais je pense qu'on peut les citer ou bien. Il y a Nathan, Mathéo, Flavie. Ouais alors Nathan ouais il est plein d'énergie, des fois il y a un problème de consigne un petit peu qui fait que il part peut-être pas totalement dans la bonne direction il va aller un cran plus loin par rapport à ce qui est proposé parce qu'il y a vraiment des facilités en fait mais je mettrais pas ça sur le compte vraiment en fait du trouble. Mathéo je l'aurais même pas identifié à la base comme tel, Flavie non plus. Après en 12, Inès c'est aussi très léger ouais non rien elle est plutôt effacée vraiment pas lourd et puis après ça passe chez les garçons 10^e

AB : Alors les garçons dixième il y en n'a pas. Et chez les filles il y a Oriane et Mylène.

Enseignant : Alors Oriane non mais non, non plus. Mylène par contre mais elle est médicamenté puis c'est vrai que je pense qu'ils réfléchissent avec ses parents et le médecin c'est de pas prendre forcément le médicament pour la partie sport l'après-midi je pense c'est une bonne chose mais pour elle c'est vrai que c'est un peu plus compliqué des fois faut la recentrer dans la tâche mais en général j'ai pas plus de difficultés vraiment quoi ouais. Puis 11 garçons j'ai pas, et en 11 filles Inès aussi ouais nan mais rien à signaler moi je dirais spécifiquement.

AB : Et puis la question piège, est ce que tu aurais éventuellement des petites idées des petites tips comme ça qui pourraient éventuellement être mises en place pour aider justement ces élèves ? Autant au niveau concentration peut être lors des consignes qu'au niveau prévention des comportements inadéquats lors des activités ?

Enseignant : Pour ces élèves là je pense que par exemple souvent les exercices je trouve déjà moi je pense je suis conscient de ça, de l'orientation que j'ai lorsque je sifle parce que forcément que les élèves vont venir vont autour face à moi donc de déjà un peu penser à la configuration de ce que je vais montrer après donc anticiper l'exercice qui sera démontré. Ensuite c'est systématisée

moi je sais que quand je démarre ma leçon il y a deux points centraux, soit le centre, soit près du tableau. Donc quand je siffle ils savent qu'ils doivent ranger ce qu'ils ont en cours au début de leçon et puis venir vers moi à l'un de ces deux points. Après quand je donne, c'est un peu décousu ce que je te dis mais, quand je donne un signe dans ces moments, peu importe le moment mais quand je donne les consignes, j'essaie des fois aussi de me placer si je vois que c'est problématique entre les élèves qui pourrait discuter ou qui pourrait être inattentif. Donc gérer en fait l'espace me mettre au bon endroit pour peut-être casser une dynamique qui pourrait démarrer où ils écoutent pas tellement. Aussi je les prends volontiers ses élèves qui ont besoin de bouger ou qui sont moins connectés avec moi pour la démonstration. Bon pour une démonstration réussie à mon avis il faut que les élèves aient compris donc je vais essayer aussi de prendre quelqu'un qui pour moi a des bases ou comprend rapidement et puis quelqu'un qui a peut-être envie de bouger à ce moment-là pour démontrer avec moi. Et puis après tout ça s'est complémenté par, j'utilise beaucoup le tableau d'affichage où j'ai des consignes écrites. Enfin la planification qui est écrite claire qui est envoyée par e-mail aussi en parallèle, les évaluations aussi sont déjà donné à l'avance. Donc je pense que si l'attention n'est pas bonne au moment où je parle ils peuvent encore en complément venir consulter ça pour se renseigner. Et puis voilà j'essaie toujours de trouver un équilibre aussi quand j'ai des questions, il y a des moments informels aussi en sport, je trouve où il me pose des questions sur les objectifs sur l'exercice, trouver un équilibre entre une réponse qui est individualisée ou une réponse qui est généralisée parce qu'elle peut toucher tous les élèves. Donc ça c'est pas spécifique pour moi ce que je te dis tout à ces élèves là mais voilà je pense c'est un peu tout il me semble. Du matériel, du temps, y'a moins ces paramètres en sport de durée ou bien d'aménagement particulier j'ai l'impression ouais.

AB : Ok.

Enseignant : Ouais écoute je crois que c'est un peu ce que je peux te donner comme ça à chaud mais

AB : c'est déjà pas mal

Enseignant : Ouais c'est pas mal c'est vrai que c'est une réelle problématique mais en sport elle est moins flagrante pour moi ouais.

AB : Ouais parce que tu mets déjà un peu en place toutes les petites tips auquel j'avais pensé pour le coup donc forcément tu vois pas du coup des débordements.

Enseignant : ouais alors possible ouais mais c'est des choses qui sont venu naturellement en voyant ce qui joue un peu moins.

AB : Ok et bien magnifique merci beaucoup.

Vendredi 18.03.22 10h : Olivier

AB : Alors, du coup bon j'étais venu te voir en gym, mais l'idée mon travail c'est de trouver des petits tips que les profs de sport peuvent mettre en place pour aider à la concentration des élèves hyperactifs. Donc toi t'en as qu'un en gym je crois y a que Raphaël. Et t'as des 10^{ème} aussi avec Gian le matin, donc il y a Mylène et Oriane aussi.

Enseignant : Ouai Mylène c'est une pile.

AB : Ouai effectivement. Du coup j'ai des question là-dessus. Déjà depuis combien d'années est-ce que tu enseignes le sport, si tu te souviens ?

Enseignant : 30 ans.

AB : Et qu'est ce qui te plaît particulièrement dans l'enseignement du sport ?

Enseignant : Le fait de me mettre à la place de quelqu'un qui n'a aucune idée de ce que je vais amener, d'essayer de trouver un chemin pour l'amener à quelque chose de positif.

AB : Quand tu donnes tes leçons est ce qu'en général tu remarques les élèves hyperactifs ou bien pas spécialement ?

Enseignant : Alors bon si je prends le cas de Raphaël en 11e je remarque que si je lui propose quelque chose de très physique très dynamique il va être dans son élément, parce qu'en plus d'être hyperactif il a quand même pas mal d'énergie à dépenser. Après au niveau de la concentration par rapport aux consignes je dirais que j'ai pas remarqué de différence notoire entre Raphaël et les autres, parce que souvent il y a un petit moment de rassemblement tu as 2 minutes de soit présentation des 2 séquences ou de l'info et puis après tu les envoies dans les ateliers.

AB : Est-ce que ces élèves ils posent particulièrement problème de manière générale ou c'est pas forcément eux qui sont problématiques.

Enseignant : Non.

AB : Est-ce que par contre il y a des moments peut être de la leçon qui poserait plutôt problème pour ces élèves-là ?

Enseignant : Je dirais que quand tu dois mais c'est pas une spécificité de ces élèves, mais je dirais quand tu commences à faire des choses entre guillemets un peu intelligente, c'est à dire des jeux qui multiplient plusieurs par exemple compétences ou plusieurs aspects cognitifs : la vue, le son, le raisonnement. Souvent c'est vrai que ces élèves ils se prennent à 2 fois ou 3 fois ou après ils ont besoin de souvent c'est leurs paires qui les remettent un peu sur les rails.

AB : Et puis est-ce qu'il y a des tips que tu mets en place toi consciemment pour aider ces élèves dans la concentration ou bien dans la canalisation générale ?

Enseignant : Parce que bon là je pense à Raphaël, alors j'ai remarqué avec Raphaël et ça c'est pas du je pense à son côté hyperactif, si je m'intéresse à lui si je me mets à côté si entre guillemets je joue le rôle un peu de son papa ou bien d'un adulte bienveillant et je vois qu'il a un côté assez attendrissant comme ça. Oriane c'est pareil, elle a des abords très effrontée et elle montre l'image d'une fille presque jeune femme un peu délurée tu vois mais en fait qui est quand même très fragile et puis sensible quoi. Quand tu parles bah des fois tu te rends comptes, on arrive à trouver un point commun quand on fait fi d'un peu tout ce phare. Encore une fois est ce que c'est le propre de l'hyperactivité... et après par rapport à Mylène, j'ai aussi un bon contact, je l'ai en volley. Alors il y a des fois alors c'est rigolo elle est allongée par terre parce que "j'ai pas envie". C'est pas vraiment une caractéristique de son hyperactivité. Mais là c'est pas dans le groupe, elle est là allongée par terre. Par contre par exemple la dernière fois, la semaine passée, voilà défis j'offre aux 2 premières, on faisait des petits tournois, aux 2 premières les croissants, elle était au taquet. Mais c'était une émulation vraiment positive

AB : Et puis est ce que t'as éventuellement d'autres idées qui pourraient en réfléchissant comme ça te dire si je fais comme ça ils seront mieux concentrer/ils auront pas de comportement inadéquat ?

Enseignant : Pour Raphaël typiquement, je pense que si je lui donne des petites responsabilités, des responsabilités soit dans la surveillance soit dans le leadership, d'un exercice dans lequel il est à l'aise, je pense que là il arrivera à laisser peut-être de côté son côté hyperactif et puis ce sera aussi un moyen pour lui de se valoriser. Parce que je pense chez Raphaël il y a le côté hyperactif mais aussi après le côté taille je pense que si c'était Hernan, même en étant hyperactif je pense qu'il serait un peu différent parce que là c'est vraiment, des fois j'ai l'impression que c'est aimez moi aimez moi, j'existe.

AB : Okay je sais tout ce que j'avais comme question, magnifique, merci.

Annexe 6 : grilles d'observation complétées

Observation de leçon																	
Enseignant : Lucien (R GD)			Elève : Loan		Date : 07.02.2022		Discipline : Basket										
			Participe	Démo	Parle	Dessine	Autre	discute	regard	bruit	Ecoute	autre	<3m	>3m	HV	autre	
	Moment	Heure	Activité	CPC 1a	CPC 2d	CPC e	CPC 2f	CPC 3	CEC 1a	CEC 1b	CEC 1c	CEC 2	CEC 3	PCP 1	PCP 2	PCP 3	PCP 4
1	Accueil + consigne	13h43			1	1				1	1	1		1			
2	Echauffement 1	13h49	Bowling 1														
3	Echauffement 1	13h52	Bowling 2														
4	Consigne	13h54			1	1					1			1	1		
5	Echauffement 2	13h59	1 c assez 2 c trop														
6	Consigne	14h07			1	1				1		1	1			1	
7	Pause	14h09	Boisson														
8	Consigne	14h14			1	1						1		1			
9	Echauffement 3	14h15	Course à 2 balles														
10	Bilan	14h20				1				1		1					
11	Consigne	14h21			1	1			1	1			1			1	
12	Jeu	14h21	mort subite														
13	Jeu	14h32	tour du monde														
14	Consigne	14h41		1	1	1				1		1	1	1	1		
15	Match	14h50	Match 5 VS 5														
16	Cloture	15h05															
17																	

	groupés	dispersés	autre	app	comp	org	arbitre	conseil	groupe	démo	observe	autre	Ok	comp in	autre in	rien	autre
	PCE 1	PCE 2	PCE 3	PA 1	PA 2	PA 3	AP 1a	AP 1b	AP 1c	AP 1d	AP 2	AP 3	AE 1	AE 2	AE 3	AE 4	AE 5
1	1						1										
2					1							1		1			1
3												1		1			
4	1																
5					1		1					1		1			
6	1																
7																	
8	1																
9												1		1	1		
10		1			1												
11																	
12										1		1	1	1			
13	1											1		1	1		
14																	
15							1					1	1	1			1
16																	
17																	

	1	2+1	2	X+1	X	classe	niveau	affinité	besoin	aléatoire	autre		
	MT 1	MT 2.1	MT 2.2	MT 3.1	MT 3.2	MT 4	FG 1	FG 2	FG 3	FG 4	FG 5	Remarques	
1													
2							1				1		
3							1				1		
4												Joue	
5							1				1		
6							1					Joue	
7													
8													
9							1				1		
10													
11												Joue	
12						1					1		
13						1					1		
14												Joue	
15							1				1		
16													
17													

	Observation de leçon																															
	Enseignant : Lucien (R GD)			Elève : Mathéc		Date : 08.02.2022		Discipline : Basket																								
				Participe	Démo	Parle	Dessine	Autre	discute	regard	bruit	Ecoute	autre	<3m	>3m	HV	autre															
	Moment	Heure	Activité	CPC 1a	CPC 2d	CPC e	CPC 2f	CPC 3	CEC 1a	CEC 1b	CEC 1c	CEC 2	CEC 3	PCP 1	PCP 2	PCP 3	PCP 4															
1	Accueil + consigne	13h46	Prés. + plan			1			1			1		1																		
2	Echauffement 1	13h50	Bowling																													
3	Echauffement 1	13h53	Bowling																													
4	Consigne	13h55			1	1			1			1				1																
5	Echauffement 2	14h01	Chasseur																													
6	Pause	14h09																														
7	Consigne	14h14			1	1						1			1																	
8	Jeu	14h16	Jeu du roi																													
9	Consigne + équipes	14h22			1	1				1		1				1																
10	Jeu	14h27	Course à 2 balles																													
11	Consigne	14h34			1	1			1	1		1		1	1	1	1															
12	Jeu	14h39	Tour du monde																													
13	Jeu	14h47	Mort subite																													
14	Consigne	14h54				1			1		1				1																	
15	Match	14h57																														
16	Match	14h59	Mathéo pause																													
17	Match	15h																														
18	Match	15h02																														
19	Match	15h04	Mathéo pause																													
20	Match	15h06																														
21	Fin	15h08																														
22																																

	groupés	dispersés	autre	app	comp	org	arbitre	conseil	groupe	démo	observe	autre	Ok	comp in	autre in	rien	autre	
	PCE 1	PCE 2	PCE 3	PA 1	PA 2	PA 3	AP 1a	AP 1b	AP 1c	AP 1d	AP 2	AP 3	AE 1	AE 2	AE 3	AE 4	AE 5	
1	1			1														
2										1	1		1					
3											1		1					
4	1			1														
5											1		1					
6																		
7	1			1														
8											1		1	1				
9	1																	
10								1			1		1	1				
11	1			1														
12								1	1		1		1					
13									1				1	1	1			
14	1																	
15							1				1		1					
16							1				1		1					
17							1				1		1					
18							1				1		1					
19							1				1		1					
20							1				1		1					
21																		
22																		

	1	2+1	2	X+1	X	classe	niveau	affinité	besoin	aléatoire	autre		
	MT 1	MT 2.1	MT 2.2	MT 3.1	MT 3.2	MT 4	FG 1	FG 2	FG 3	FG 4	FG 5	Remarques	
1													
2							1			1			
3							1			1			
4													
5						1							
6													
7													
8							1						
9													
10							1		1				
11													
12						1			1				
13													
14													
15						1				1			
16													
17													
18													
19													
20													
21													
22													

Observation de leçon																
Enseignant : GD			Elève : Nathan		Date : 28.02.2022		Discipline : patinage									
Moment	Heure	Activité	Participe	Démo	Parle	Dessine	Autre	discute	regard	bruit	Ecoute	autre	<3m	>3m	HV	autre
			CPC 1a	CPC 2d	CPC e	CPC 2f	CPC 3	CEC 1a	CEC 1b	CEC 1c	CEC 2	CEC 3	PCP 1	PCP 2	PCP 3	PCP 4
1	Accueil + consigne	14h10			1						1		1			
2	Echauffement	14h11														
3	Consigne	14h14			1						1		1			
4	Echauffement	14h14														
5	Consigne	14h15			1						1		1			
6	Echauffement	14h15														
7	Consigne	14h17			1						1	1	1			
8	Jeu	14h19														
9	Bilan + consigne	14h22			1						1	1	1			
10	Jeu	14h24														
11	Bilan + consigne	14h26	1	1	1					1	1	1	1			
12	Exercice	14h28														
13	Consigne	14h30		1	1						1		1			
14	Exercice	14h31														
15	Consigne	14h34	1	1	1						1		1			
16	Exercice	14h36														
17	Pause	14h37			1						1		1			
18	Consigne	14h45		1	1			1			1		1			
19	Jeu	14h47														
20	Consigne	14h52			1							1				
21	Jeu	14h52														
22	Bilan + fin	14h54			1						1		1			
23																

	groupés	dispersés	autre	app	comp	org	arbitre	conseil	groupe	démo	observe	autre	Ok	comp in	autre in	rien	autre
	PCE 1	PCE 2	PCE 3	PA 1	PA 2	PA 3	AP 1a	AP 1b	AP 1c	AP 1d	AP 2	AP 3	AE 1	AE 2	AE 3	AE 4	AE 5
1	1																
2											1		1				
3	1																
4											1		1				
5	1																
6											1		1				
7	1																
8							1	1					1				
9	1			1													
10									1		1		1				
11	1			1													
12								1			1		1				
13	1																
14											1		1	1	1		
15	1																
16											1		1				
17	1																
18	1																
19							1						1				
20		1															
21							1						1				
22	1																
23																	

	1	2+1	2	X+1	X	classe	niveau	affinité	besoin	aléatoire	autre	
	MT 1	MT 2.1	MT 2.2	MT 3.1	MT 3.2	MT 4	FG 1	FG 2	FG 3	FG 4	FG 5	Remarques
1												
2						1						
3												
4						1						
5												
6						1						
7												Bouge
8					1			1				3
9												Bouge
10					1			1				3
11												Lancer de gant
12			1					1				
13												
14					1			1				3
15												
16					1			1				6
17												
18												
19					1			1				4
20												Bouge
21					1			1				4
22												
23												

Observation de leçon																			
Enseignant : GD			Elève : Flavie		Date : 01.03.2022		Discipline : Patinage												
				Participe	Démo	Parle	Dessine	Autre	discute	regard	bruit	Ecoute	autre	<3m	>3m	HV	autre		
	Moment	Heure	Activité	CPC 1a	CPC 2d	CPC e	CPC 2f	CPC 3	CEC 1a	CEC 1b	CEC 1c	CEC 2	CEC 3	PCP 1	PCP 2	PCP 3	PCP 4		
1	Accueil + consigne	14h12					1						1	1	1				
2	Echauffement	14h14	Chasseur																
3	Echauffement	14h15	Chasseur																
4	Consigne	14h18					1		1					1		1			
5	Echauffement	14h18	Chasseur																
6	Consigne	14h19					1					1	1	1					
7	Exercice	14h21	Freinage																
8	Consigne	14h26				1	1		1			1		1					
9	Exercice	14h27	Tirage																
10	Exercice	14h30	Tirage																
11	Consigne	14h32				1	1					1		1					
12	Pause	14h33																	
13	Consigne	14h43				1	1		1			1		1					
14	Jeu	14h46	Shi-Fu-Mi																
15	Jeu	14h48	Shi-Fu-Mi																
16	Fin	14h51					1					1	1	1					
17																			

	groupés	dispersés	autre	app	comp	org	arbitre	conseil	groupe	démo	observe	autre	Ok	comp in	autre in	rien	autre
	PCE 1	PCE 2	PCE 3	PA 1	PA 2	PA 3	AP 1a	AP 1b	AP 1c	AP 1d	AP 2	AP 3	AE 1	AE 2	AE 3	AE 4	AE 5
1	1																
2											1		1				
3											1		1				
4	1																
5											1		1				
6	1																
7								1		1	1		1				
8	1				1												
9											1		1				
10											1		1				
11	1																
12																	
13	1																
14							1				1		1				
15							1				1		1				
16	1																
17																	

	1	2+1	2	X+1	X	classe	niveau	affinité	besoin	aléatoire	autre		
	MT 1	MT 2.1	MT 2.2	MT 3.1	MT 3.2	MT 4	FG 1	FG 2	FG 3	FG 4	FG 5	Remarques	
1												Bouge	
2							1						
3							1						
4												Bouge	
5							1						
6												Bouge	
7							1						
8													
9			1					1					
10					1							3	
11													
12													
13													
14					1		1			1		4	
15													
16												Bouge	
17													

Observation de leçon																	
Enseignant : GD			Elève : Inès		Date : 03.03.2022		Discipline : Patinage										
			Participe	Démo	Parle	Dessine	Autre	discute	regard	bruit	Ecoute	autre	<3m	>3m	HV	autre	
	Moment	Heure	Activité	CPC 1a	CPC 2d	CPC e	CPC 2f	CPC 3	CEC 1a	CEC 1b	CEC 1c	CEC 2	CEC 3	PCP 1	PCP 2	PCP 3	PCP 4
1	Accueil + consigne	15h09				1			1	1		1		1	1		
2	Echauffement	15h11	Chasseur														
3	Echauffement	15h12	Chasseur														
4	Echauffement	15h14	Chasseur														
5	Consigne	15h16			1	1						1		1			
6	Exercice	15h18	Parcours														
7	Consigne	15h22			1	1			1							1	
8	Exercice	15h23	Parcours														
9	Consigne	15h23				1				1		1				1	
10	Exercice	15h26	Parcours														
11	Rangement	15h28														1	
12	Pause	15h31															
13	Consigne	15h43			1	1			1			1	1				
14	Exercice	15h46	Tirage														
15	Consigne	15h47			1	1						1				1	
16	Exercice	15h47	Tirage														
17	Consigne	15h48				1			1			1				1	
18	Exercice	15h49	Tirage														
19	Fin	15h51															
20																	

	groupés	dispersés	autre	app	comp	org	arbitre	conseil	groupe	démo	observe	autre	Ok	comp in	autre in	rien	autre
	PCE 1	PCE 2	PCE 3	PA 1	PA 2	PA 3	AP 1a	AP 1b	AP 1c	AP 1d	AP 2	AP 3	AE 1	AE 2	AE 3	AE 4	AE 5
1	1																
2											1		1				
3											1		1				
4										1			1				1
5	1																
6											1		1				
7	1																
8											1		1		1		1
9	1		1														
10											1		1				
11															1		1
12																	
13	1																
14											1		1				
15	1																
16									1		1		1	1			
17	1																
18										1			1				
19																	
20																	

	1	2+1	2	X+1	X	classe	niveau	affinité	besoin	aléatoire	autre			
	MT 1	MT 2.1	MT 2.2	MT 3.1	MT 3.2	MT 4	FG 1	FG 2	FG 3	FG 4	FG 5	Remarques		
1														
2							1							
3							1							
4							1					discute		
5														
6						1			1					
7														
8												discute		
9														
10														
11												discute		
12														
13												bouge		
14				1					1					
15														
16						1								
17														
18							1							
19														
20														

Observation de leçon																			
Enseignant : GD			Elève : Oriane	Date : 04.03.2022		Discipline : Patinage													
				Participe	Démo	Parle	Dessine	Autre	discute	regard	bruit	Ecoute	autre	<3m	>3m	HV	autre		
	Moment	Heure	Activité	CPC 1a	CPC 2d	CPC e	CPC 2f	CPC 3	CEC 1a	CEC 1b	CEC 1c	CEC 2	CEC 3	PCP 1	PCP 2	PCP 3	PCP 4		
1	Accueil + consigne	15h10				1		1					1				1		
2	Echauffement	15h11	Parcours																
3	Consigne	15h13				1		1			1						1		
4	Echauffement	15h14	Parcours																
5	Consigne	15h15				1		1					1				1		
6	Echauffement	15h16	Parcours																
7	Consigne	15h17				1		1					1			1	1		
8	Exercice	15h20	Parcours avec puck																
9	Consigne	15h22				1		1			1			1			1		
10	Exercice	15h23	Parcours avec puck																
11	Consigne	15h25				1		1					1				1		
12	Exercice	15h26	Parcours avec puck																
13	Rangement	15h28																	
14	Consigne	15h29				1		1					1			1			
15	Exercice	15h31	Curling																
16	Pause	15h33																	
17	Consigne	15h44						1					1			1			
18	Jeu	15h45	Chasseur																
19	Fin	15h52																	
20																			

	groupés	dispersés	autre	app	comp	org	arbitre	conseil	groupe	démo	observe	autre	Ok	comp in	autre in	rien	autre	
	PCE 1	PCE 2	PCE 3	PA 1	PA 2	PA 3	AP 1a	AP 1b	AP 1c	AP 1d	AP 2	AP 3	AE 1	AE 2	AE 3	AE 4	AE 5	
1	1																	
2																		
3			1											1				
4												1		1				
5																		
6												1		1				
7		1	1															
8												1		1		1		
9		1																
10												1		1		1		
11		1																
12								1				1		1				
13														1				
14		1														1		
15												1		1				
16																		
17		1																
18											1	1		1				
19																		
20																		

	1	2+1	2	X+1	X	classe	niveau	affinité	besoin	aléatoire	autre			
	MT 1	MT 2.1	MT 2.2	MT 3.1	MT 3.2	MT 4	FG 1	FG 2	FG 3	FG 4	FG 5	Remarques		
1														
2					1			1						
3														
4					1			1						
5														
6					1			1						
7														
8	1													
9												se promène		
10	1													
11														
12	1													
13														
14														
15						1								
16														
17												bouge		
18						1								
19														
20														

Observation de leçon																	
Enseignant : OG			Elève : Raphaël		Date : 07.03.2022		Discipline : Hockey sur glace										
				Participe	Démo	Parle	Dessine	Autre	discute	regard	bruit	Ecoute	autre	<3m	>3m	HV	autre
	Moment	Heure	Activité	CPC 1a	CPC 2d	CPC e	CPC 2f	CPC 3	CEC 1a	CEC 1b	CEC 1c	CEC 2	CEC 3	PCP 1	PCP 2	PCP 3	PCP 4
1	Accueil + plan	15h00	Explication évaluation				1					1		1	1		
2	Echauffement libre	15h03															
3	Evaluation	15h15	Slalom														
4	Entraînement libre	15h15															
5	Evaluation	15h18	Passe														
6	Entraînement libre	15h19															
7	Evaluation	15h29	Tir														
8	Libre	15h29															
9	Equipes	15h32				1						1		1			
10	Match	15h36															
11	Match	15h42															
12	Fin	16h00															
13																	

	groupés	dispersés	autre	app	comp	org	arbitre	conseil	groupe	démo	observe	autre	Ok	comp in	autre in	rien	autre
	PCE 1	PCE 2	PCE 3	PA 1	PA 2	PA 3	AP 1a	AP 1b	AP 1c	AP 1d	AP 2	AP 3	AE 1	AE 2	AE 3	AE 4	AE 5
1	1					1											
2								1	1				1		1	1	1
3												1	1				
4												1	1		1		
5												1	1				
6												1	1				1
7												1	1				
8													1		1		
9	1																
10									1		1		1				
11							1		1		1		1	1			
12																	
13																	

	1	2+1	2	X+1	X	classe	niveau	affinité	besoin	aléatoire	autre		
	MT 1	MT 2.1	MT 2.2	MT 3.1	MT 3.2	MT 4	FG 1	FG 2	FG 3	FG 4	FG 5	Remarques	
1												Joue	
2	1								1			Pause	
3													
4												Poursse	
5			1						1				
6												Pause	
7												plus att. Calme	
8												rattrape les pucks plus	
9													
10					1				1				4
11												lancer de canne	
12													
13													

Observation de leçon																	
Enseignant : GD		Elève : Mylène		Date : 11.03.2022		Discipline : Patinage											
			Participe	Démo	Parle	Dessine	Autre	discute	regard	bruit	Ecoute	autre	<3m	>3m	HV	autre	
Moment	Heure	Activité	CPC 1a	CPC 2d	CPC e	CPC 2f	CPC 3	CEC 1a	CEC 1b	CEC 1c	CEC 2	CEC 3	PCP 1	PCP 2	PCP 3	PCP 4	
1 Accueil + consigne	15h10	Robot		1	1						1	1	1				
2 Echauffement	15h12																
3 Consigne	15h14	Robot			1						1	1	1				
4 Echauffement	15h15																
5 Consigne	15h17	Robot			1			1					1				
6 Echauffement	15h18																
7 Consigne + équipes	15h20		1	1							1	1		1			
8 Jeu	15h22	Course balle															
9 Jeu	15h24	Course balle															
10 Jeu	15h25	Course balle															
11 Consigne	15h26	Course balle															
12 Jeu	15h27																
13 Jeu	15h28	Course balle															
14 Rangement	15h32																
15 Pause	15h33																
16 Consigne	15h39	Balle piquée			1						1	1	1				
17 Jeu	15h40																
18 Jeu	15h43	Balle piquée															
19 Consigne	15h46	Balle piquée			1						1		1				
20 Jeu	15h46																
21 Consigne	15h48	Homme noir			1			1			1		1				
22 Jeu	15h49																
23 Fin	15h54																
24																	

	groupés	dispersés	autre	app	comp	org	arbitre	conseil	groupe	démo	observe	autre	Ok	comp in	autre in	rien	autre
	PCE 1	PCE 2	PCE 3	PA 1	PA 2	PA 3	AP 1a	AP 1b	AP 1c	AP 1d	AP 2	AP 3	AE 1	AE 2	AE 3	AE 4	AE 5
1	1																
2										1				1			
3	1																
4										1				1			
5	1																
6										1				1			
7	1		1														
8											1			1			
9											1			1			
10											1			1			
11																	
12											1			1			
13											1			1			
14														1			
15																	
16	1																
17												1		1			
18										1				1			
19		1															
20										1				1			
21	1																
22										1	1			1			
23																	
24																	

	1	2+1	2	X+1	X	classe	niveau	affinité	besoin	aléatoire	autre	
	MT 1	MT 2.1	MT 2.2	MT 3.1	MT 3.2	MT 4	FG 1	FG 2	FG 3	FG 4	FG 5	Remarques
1												bouge
2			1					1				
3												bouge
4			1					1				
5												
6			1					1				
7												bouge
8						1						3
9						1				1		
10						1						
11												
12						1						
13						1						
14												bouge
15												
16												
17							1					
18							1					
19												
20												
21												
22							1					
23												
24												