UNIVERSITÉ DE ROUEN
ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Mention 1

Année 2016-2017

EMILIE TERRIER

L'impact de la coopération et de la prise de risque sur l'engagement, les interactions, les habiletés sociales et le statut d'un élève obèse rejeté dans un module d'arts du cirque en inclusion au cycle 3

Sous la direction de : **PASCALE DENEUVE**

Table des matières

1 Cadre théorique 6
1.1 La sociométrie à l'école et les statuts 6
1.2 L'obésité : un besoin éducatif particulier 8
1.2.1 Définition de l'obésité 8
1.2.2 L'obésité, une forme de besoin éducatif particulier 9
1.2.3 Obésité et rejet 10
1.3 L'engagement social 13
1.4 Les interactions 13
1.5 Les compétences sociales 15
1.5.1 Qu'est-ce que les compétences sociales ? 15
1.5.2 En quoi le déficit en compétences sociales peut faire d'un élève un rejeté ? 16
1.5.3 Comment observer les compétences sociales ? 17
1.6 Moyens d'actions 19
1.6.1 Coopération 19
1.6.2 Intégration et Inclusion 20
1.6.3 Différenciation 23
1.6.4 APSA prise de risque 23
1.7 Les arts du cirque 25
2 Problématique 27
3 Hypothèses 28
4 Méthode 30
4.1 Echantillon 30
4.2 Outils de mesure 30
4.2.1 Test sociométrique 30
4.2.2 Observation de l'engagement 31
4.2.3 Observation des interactions 32
4.2.4 Observation des habiletés sociales 32
5 Protocole 34
6 Résultats et interprétations 36
6.1.1 Résultats de l'observation de l'engagement 37
6.1.2 Résultats de l'observation des interactions 41

6.1.3 Résultats de l'observation des interactions 41
6.1.4 Résultats de l'observation des habiletés sociales 43
6.1.5 Résultats de la comparaison des tests sociométriques 49
7 Discussion 50
8 Conclusion 53
9 Bibliographie 55
9.1 Articles 55
9.2 Sites internet 58
10 Annexes 60
10.1 Annexe 1 : séquence de cirque détaillée 60
10.2 Annexe 2 : l'engagement 73
10.3 Annexes 3 : les interactions 74
10.4 Annexes 4 : les habiletés sociales 75
10.5 Annexe 5 : résultats des tests sociométriques 81
11 Résumé 82

Remerciements

Tout d'abord, nous tenons à remercier toutes les personnes qui nous ont accompagnées dans ce parcours de formation et nous ont permis de mener, avec autant d'intérêt, ce travail de recherche.

En particulier, nous souhaitons sincèrement remercier Pascale Deneuve, notre directrice de mémoire pour son suivi et ses conseils qui nous ont guidés dans l'élaboration de ce mémoire durant ces deux années de master ainsi que pour sa bienveillance face à nos nombreuses questions.

Nous remercions également Oriane Leonet et Marine Laurent, les enseignantes en charge de la classe dans laquelle s'est déroulée l'expérimentation, qui ont accepté de nous laisser mener et filmer le module d'arts du cirque.

Enfin, nous remercions nos proches pour leur relecture avisée.

Une des missions de l'école d'aujourd'hui est la socialisation, un processus d'intégration de l'élève à la classe : c'est l'apprentissage de la vie en groupe. Apprendre à interagir avec les autres est donc un apprentissage scolaire à part entière, il s'agit du « vivre ensemble ». Les relations interpersonnelles entre les élèves, un domaine clé de la psychologie sociale, sont très importantes car elles permettent de socialiser les élèves. Toutefois, ces relations peuvent être source de bien-être ou de souffrance selon le type de relation affinitaire.

En effet, il y a dans la société des personnes rejetées. L'école étant le reflet de la société, des élèves y sont également rejetés comme le montre l'étude de Fasal Kanouté dans son article intitulé *Un regard sociométrique sur la classe : pour mieux enseigner et pour mieux intégrer*. Cette universitaire canadienne considère l'école comme une « microsociété » et met en évidence dans son article le phénomène de rejet qui existe à l'école.

Des auteurs se sont interrogés sur les causes qui menaient au rejet de certains élèves par leurs pairs. Samuel L. Odom (2005) a montré qu'un déficit en habiletés sociales était à l'origine de ce rejet : les enfants déficients socialement ont des difficultés à s'intégrer, ce qui conduit à leur rejet par le groupe de pairs.

Il est primordial de s'intéresser aux relations interpersonnelles au sein du groupe classe car elles ont de réelles conséquences sur l'apprentissage et notamment en éducation physique et sportive. En tant que professeurs des écoles, il nous est donc nécessaire d'avoir des connaissances dans ce domaine car les relations interpersonnelles qu'entretiennent les élèves entre eux ont un impact sur leur scolarité. En effet, les élèves ne peuvent apprendre que s'ils sont heureux, et donc, par conséquent, lorsqu'ils sont intégrés au groupe classe. De plus, l'école a une mission de socialisation : Samuel L. Odom souligne que le développement des relations sociales avec les autres est un accomplissement essentiel.

Les relations interpersonnelles sont donc au centre des enjeux professionnels : notre objectif en tant qu'enseignantes sera de construire et conserver un climat serein dans nos classes afin de garantir l'apprentissage et le bien-être de chaque élève.

Par ailleurs, la régulation des relations interpersonnelles des élèves est un des devoirs de l'enseignant comme le précise Fasal Kanouté dans son article. Il doit porter un regard sociométrique sur sa classe pour repérer et agir sur les scénarios relationnels handicapants.

Ces éléments sont institutionnalisés dans le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, BOEN du 25 juillet 2013, qui décrit dans son annexe les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation.

Les enseignants doivent agir en éducateurs responsables et selon des principes éthiques en luttant contre les stéréotypes et les discriminations et en contribuant « à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination ». Ils doivent « contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution ». Pour éviter des phénomènes d'exclusion de certains élèves, les enseignants doivent « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » en mettant en place un cadre sécurisant en classe et en favorisant la collaboration entre les élèves pour favoriser les relations interpersonnelles.

Dans le cadre de notre formation en Master MEEF et de l'option de recherche dédiée à l'étude des pratiques en éducation physique et sportive, nous avons choisi de réaliser conjointement un mémoire sur l'inclusion des élèves rejetés car le thème des relations interpersonnelles entre les élèves nous a particulièrement intéressées. Cela nous permettra dans notre pratique enseignante d'identifier les élèves rejetés, d'apprendre à les observer et de savoir comment agir pour favoriser leur inclusion afin qu'ils se sentent bien à l'école et qu'ils puissent apprendre dans des conditions optimales.

Ce mémoire aura donc pour objectif d'étudier les différentes actions à mettre en place afin de modifier le statut de rejeté et d'améliorer les compétences sociales des élèves rejetés.

1 Cadre théorique

1.1 *La sociométrie à l'école et les statuts*

La sociométrie est l'étude de l'attraction et de la répulsion au sein d'un groupe. Elle permet d'évaluer les relations affinitaires et surtout d'établir des statuts sociométriques. Selon Mucchielli (1973), « le statut sociométrique est le degré de considération dont un individu est l'objet de la part des autres membres du groupe », il s'agit de la position socio-affective d'un individu au sein d'un groupe. Ce statut se détermine lors d'une enquête sociométrique. Couramment, on définit les statuts suivants : le populaire, le rejeté, le controversé, le négligé, et le moyen. Ainsi pour parvenir à poser un regard sociométrique sur la classe comme le préconise cet auteur, l'enseignant doit y repérer ces différents statuts à l'aide d'enquêtes sociométriques. Fasal Kanouté résume dans son article le fonctionnement d'une enquête sociométrique : il faut dans un premier temps repérer les activités dans lesquelles les élèves sont amenés à choisir des pairs et, dans un deuxième temps, demander aux élèves d'exprimer à l'écrit dans un questionnaire confidentiel des « désignations positives (avec qui aimes-tu jouer ?) ou négatives (avec qui n'aimes-tu pas jouer ?) ». De cela ressortent différents statuts énoncés précédemment que l'auteur définit et précise : les populaires auront généralement beaucoup de désignations positives et peu de désignations négatives alors que l'inverse aura lieu pour les rejetés. André et Deneuve (2011) précisent que ces statuts sont des indicateurs de l'acceptation par les pairs pairs comme l'ont montré Cillesen et Bukowski (2000). Ils citent Maasen et Verschueren (2005) qui définissent l'acceptation par les pairs par le degré d'acceptation ou de rejet de la part des pairs. Plusieurs facteurs influent sur l'acceptation par les pairs : la performance sportive et les habiletés sociales, qui sont la capacité à interagir positivement avec les pairs (Newcomb, Bukowski et Pattee, 1993).

L'étude des phénomènes de rejet et de répulsion au sein d'une classe contribue à une meilleure connaissance des interactions sociales entre les élèves d'une classe. Elle permet de repérer les élèves rejetés et d'agir pour modifier leur statut. Il est nécessaire pour l'enseignant d'agir si un élève est rejeté car la vie sociale à l'école est très importante. Vasquez-Bronfman et Martinez (1996) ont questionné des élèves sur leur motivation à aller à l'école : au-delà des apprentissages, les élèves se rendent à l'école dans le but de voir leurs

amis. Les élèves rejetés n'ont pas la motivation de voir leurs pairs et de participer à la vie sociale du groupe pour se rendre à l'école. Ce manque de motivation peut mener au décrochage scolaire.

De plus, le rejet ou l'isolement d'un élève peuvent également mener à des phénomènes de harcèlement. Depuis 2013 une campagne anti-harcèlement a été mise en place par le gouvernement. Les enseignants sont formés à repérer et à agir sur ces problèmes et depuis août 2014, le harcèlement est considéré comme un délit et est passible d'une amende et d'une peine d'emprisonnement.

Agir sur les relations interpersonnelles permet de prévenir les phénomènes de rejet qui peuvent dans certains cas mener à des phénomènes de harcèlement et de décrochage scolaire. C'est donc pour cela qu'il est primordial d'avoir des connaissances sur le statut sociométrique de chaque élève de la classe.

La sociométrie permet d'évaluer les relations affinitaires et d'avoir une meilleure connaissance des interactions sociales entre les élèves. Elle permet également de repérer les enfants rejetés au sein d'un groupe. Les phénomènes de rejets sont liés à l'acceptation par les pairs. Des chercheurs ont établi le lien entre l'obésité et la perception par les pairs : les jeunes enfants auraient une perception négative des élèves obèses.

1.2 *L'obésité : un besoin éducatif particulier*

1.2.1 *Définition de l'obésité*

L'organisation mondiale de la santé (OMS) définit le surpoids et l'obésité comme étant « une accumulation anormale ou excessive de graisse corporelle qui représente un risque pour la santé ». Pour mesurer l'obésité dans la population, il faut calculer l'indice de masse corporelle (IMC) des individus. Cette grandeur permet de calculer la corpulence d'une personne. L'IMC correspond au poids de la personne (en kilogrammes) divisé par le carré de sa taille (en mètres). Une personne adulte dont l'IMC est égal ou supérieur à 25 est considérée comme étant en surpoids, et lorsque l'IMC est égal ou dépasse 30, la personne est considérée comme obèse.

Il est précisé sur le site internet de l'hôpital Robert-Debré que pour les enfants, il n'est pas possible de fixer des seuils d'IMC comme chez l'adulte. En effet, chez l'enfant, les valeurs de référence de l'IMC varient en fonction de l'âge. Ainsi, il faut comparer la valeur de l'IMC de l'enfant par rapport à des courbes de corpulence de référence. Différentes courbes de référence représentant, pour chaque sexe, les valeurs d'IMC en fonction de l'âge sont disponibles et permettent de suivre l'évolution de la corpulence au cours de la croissance. En France, les courbes les plus utilisées sont les courbes françaises. Elles sont présentes dans le carnet de santé des enfants. Toutefois, ces courbes ne présentent pas de seuil pour différencier l'obésité du surpoids chez l'enfant. En 2003, des courbes de corpulence qui permettent de différencier l'obésité du surpoids ont été diffusées par le ministère de la Santé.

Dans l'aide-mémoire numéro 311 publié en juin 2016, l'OMS décrit une évolution alarmante des cas de surpoids et d'obésité dans le monde. Ils auraient plus que doublé depuis 1980. En 2014, plus de 1,9 milliard d'adultes – personnes de 18 ans et plus – étaient en surpoids, ce qui équivaut à 39% des adultes. Sur ce total, plus de 600 millions étaient obèses, ce qui représente 13% de la population adulte mondiale. L'obésité infantile est également en forte hausse. En 2014, 41 millions d'enfants de moins de 5 ans étaient en surpoids ou obèses.

D'après les estimations de l'OMS, si la tendance actuelle se poursuit, d'ici 2030 le nombre de personnes en surpoids ou obèses devrait atteindre 3,3 milliards et le nombre de nourrissons et de jeunes enfants en surpoids atteindra 70 millions à l'horizon 2025. L'obésité est donc un problème de santé mondial qui dépasse les frontières.

En France, en 2009, selon une étude réalisée par le groupe pharmaceutique Roche et l'Inserm, 14,5 % des personnes de plus de 18 ans étaient considérées comme obèses, 31,9 % de la population étant en surpoids.

L'OMS indique que « la cause fondamentale de l'obésité et du surpoids est un déséquilibre énergétique entre les calories consommées et dépensées ». Dans le cas des personnes obèses ou en surpoids, les individus consomment plus de calories qu'ils n'en dépensent. Il y a également des facteurs environnementaux et physiologiques qui peuvent être la cause de l'obésité et du surpoids (prédisposition génétique, troubles psychologiques, dérèglement hormonal, prise de médicaments…)

1.2.2 *L'obésité, une forme de besoin éducatif particulier*

La question de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers est récente. Un élève à besoins éducatifs particuliers (BEP) est un élève dont les besoins ne peuvent pas être comblés par un apprentissage ordinaire. Ils nécessitent une attention particulière qui prend la forme d'adaptations que l'enseignant ou même l'équipe éducative doivent mettre en place. Sur le site de l'école supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche figure une explication de cette notion. Les élèves à BEP ou besoins spécifiques recouvrent « une population d'élèves très diversifiée : handicaps physiques, sensoriels, mentaux ; grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ; enfants intellectuellement précoces ; enfants malades ; enfants en situation familiale ou sociale difficile ; mineurs en milieu carcéral ; élèves nouvellement arrivés en France ; enfants du voyage... »

On peut donc se demander si les élèves en surpoids sont des élèves à BEP.

Le site de l'académie d'Orléans Tours propose différentes ressources sur l'aptitude partielle en EPS et donne l'exemple de l'obésité. Ce site propose différents conseils à destination des enseignants pour la gestion de classe et des adaptations d'activités d'éducation physique et

sportive (EPS) pour prendre en charge différents profils d'élèves et adapter sa pratique à leurs BEP. Dans ces différents profils on trouve notamment des aides à la prise en charge d'élèves obèses. Par ailleurs, l'e-magazine de l'éducation « vousnousils.fr » initié par la CASDEN en 2002 précise dans une publication intitulée *Obésité et EPS : adapter et donner confiance* que les élèves obèses doivent être considérés comme des élèves à aptitude partielle au même titre que des élèves atteints de diabète, d'asthme…

L'obésité est donc considérée comme un BEP. De ce fait, les enseignants d'EPS doivent proposer des aménagements pour ces élèves. Cela est primordial d'autant plus que la pratique physique est bénéfique pour les élèves obèses d'un point de vue physique concernant leur santé mais également d'un point de vue social puisque, comme il est précisé dans l'e-magazine, les séances d'EPS sont aussi un moyen de retrouver confiance en soi et de favoriser son intégration au sein du groupe.

1.2.3 *Obésité et rejet*

Un document destiné aux professionnels de santé intitulé *État des connaissances – Surpoids de l'enfant Le dépister et en parler précocement* publié en Août 2011 par l'INPES donne des pistes concernant la prise en charge des enfants obèses ou en surpoids et précise qu'il faut être vigilant au « risque de stigmatisation ». En effet, l'INPES précise que le surpoids ou l'obésité peuvent être sources de moqueries de la part des pairs.

De plus, des chercheurs de l'Université de Cardiff, Helen Penny et Geoffrey Haddock, ont mené une étude visant à évaluer la façon dont les enfants en surpoids étaient perçus par leurs pairs et si cette perception changeait avec l'âge. Ils ont lu des nouvelles avec des personnages démontrant des qualités et des faiblesses athlétiques, artistiques, académiques et sociales à 73 enfants âgés de 5 à 10 ans. A la fin de chaque histoire, les enfants devaient associer un dessin au personnage de l'histoire. Ils avaient le choix entre le dessin d'un personnage d'un poids moyen et le dessin d'un personnage en surpoids. Les enfants ont associé les personnages en surpoids à des performances athlétiques faibles. Les enfants de 5 à 8 ans ont associé les personnages en surpoids à des performances artistiques, académiques et sociales faibles tandis que les enfants de 9 à 10 ans ont associé les personnages en surpoids à des compétences sociales élevées. Il n'y a pas eu de lien entre surpoids et performances artistiques et académiques faibles pour cette tranche d'âge. Il y a donc une

évolution de la perception des enfants en surpoids avec l'âge. Les auteurs expliquent cela en mentionnant la théorie du développement cognitif d'Aboud (1988, 2003) : les jeunes enfants (5 à 8 ans) se construisent en catégorisant les personnes et sont rassurés par le familier. Ils s'entourent de personnes qui leur ressemblent. En grandissant, ils perçoivent mieux les points communs entre les groupes et également ce qui les distinguent. Ils commencent à apprécier de découvrir d'autres perspectives ce qui contribue à la diminution des préjugés. Les enfants de 9 à 10 ans portent donc moins de stéréotypes négatifs concernant le surpoids et l'obésité.

Par ailleurs la séquence menée sera une séquence de cirque moderne. Contrairement au cirque traditionnel qui est une activité de prouesse technique et physique, cette catégorie d'activités circassiennes est caractérisée par les émotions qu'elle transmet aux spectateurs. Les élèves vont devoir être acteurs et se mettre en scène. Nous pensons que la pratique de cette activité sera bénéfique à l'élève obèse rejeté. En effet, l'étude menée par Helen Penny et Geoffrey Haddock sur les stéréotypes des enfants sur le surpoids infantile a démontré que ces stéréotypes évoluent avec l'âge, et qu'à 9 ans, les enfants attribuent aux élèves en surpoids de grandes compétences sociales et n'ont pas de préjugés négatifs concernant les compétences artistiques. Les élèves n'auront donc pas de préjugés négatifs concernant les capacités de l'élève obèse en arts du cirque, contrairement à la pratique d'activités athlétiques. Cette étude a démontré que les enfants portaient des préjugés négatifs concernant la pratique de ce type d'activités. L'élève obèse souffrirait donc moins de préjugés négatifs lors de cette activité.

L'obésité et le surpoids seraient donc des facteurs de stigmatisation et de rejet. Cette étude n'a pas l'objectif de prouver que l'obésité est la cause du rejet des élèves mais il est nécessaire d'être conscient de cet aspect et de connaître ces stéréotypes pour construire notre réflexion sur l'inclusion. Afin d'agir sur le statut d'un élève obèse rejeté, il est nécessaire de le placer dans une situation dans laquelle il ne souffrira pas autant qu'en athlétisme de ces préjugés négatifs. Un module de cirque semble donc tout à fait adapté puisqu'il s'agit de transmettre des émotions : il faut donc faire appel à ses compétences artistiques et sociales. Les enfants devraient avoir moins de préjugés négatifs concernant la pratique d'activités circassiennes envers cet élève en surpoids.

Il y a de plus en plus d'élèves obèses dans les classes. Ce sont des élèves à besoins éducatifs particuliers, notamment en éducation physique et sportive : ils ont une aptitude partielle. Les enseignants doivent donc proposer des adaptations pédagogiques. Par ailleurs, ils doivent être vigilants à leur acceptation par leurs pairs car l'obésité peut être un facteur de rejet. L'élève obèse de cette étude étant déjà rejeté, il sera nécessaire d'agir pour amélioration son acceptation. Afin de l'inclure, il faudra tout d'abord observer son engagement social au sein de l'activité afin de le quantifier et d'en mesurer l'évolution.

1.3 *L'engagement social*

Les élèves à besoin éducatif particulier présentent d'après Odom & Bailey (2001) des difficultés à s'engager dans les situations proposées. Ainsi, l'élève observé sera a priori déficitaire, la mise en place d'une APSA adaptée s'avèrera donc primordiale. Il faudra que cette APSA permette à l'élève d'être au maximum de son engagement social. Afin d'observer cet engagement, nous nous appuierons sur les travaux de Kemp, Kishida, Carter & Sweller (2012) qui ont établi le niveau d'engagement social en six modalités que nous expliciterons dans la partie « outils de mesure ». Dans une étude de Despois, André, Deneuve et Louvet (2016), les chercheurs utilisent cette méthode. Le principe est le suivant : deux chercheurs regardent les vidéos et s'arrêtent toutes les cinq secondes afin de coder le comportement du ou des enfants observés.

En vue de l'inclusion de cet élève, il faudra ensuite observer ses interactions pour évaluer la façon dont il interagit avec ses pairs

1.4 *Les interactions*

Le Larousse définit le terme « interaction » comme « la réaction réciproque de deux phénomènes l'un sur l'autre ». Ce terme est notamment utilisé en sciences physiques. De ce terme d'interaction a découlé un concept en sciences sociales d'« interactions sociales ». Etymologiquement, « inter » et « action » suggèrent une action mutuelle.

Alain Degenne, sociologue français et directeur de recherche au CNRS, s'est intéressé aux interactions sociales. Dans un article intitulé *Types d'interactions, formes de confiance et relations*, paru en 2009 sur REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales, il définit les interactions en opposant le terme à celui de « relations ». En effet, l'auteur utilise le terme d'interaction dans le cas d'un échange élémentaire, de courte durée et représentant une unité d'action, alors qu'il définit les relations comme une suite d'interactions sur la durée.

En psychosociologie, les interactions sociales sont conceptualisées par plusieurs auteurs. Parmi eux Edmond Marc et Dominique Picard. Dans leur article intitulé *Interaction*, paru en

2002 dans Jacqueline Barus-Michel et al., Vocabulaire de psychosociologie, ERES « hors collection » apparaît la définition du Grand dictionnaire de la psychologie de l'expression « interactions sociales » : « Relation interpersonnelle entre deux individus au moins par laquelle les comportements de ceux-ci sont soumis à une influence réciproque, chaque individu modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre ». Cette définition suggère l'idée d'une réciprocité obligatoire dans le cadre d'interactions sociales. Germaine de Montmollin, citée par les auteurs de l'article, précise que percevoir un individu n'est pas une interaction, par contre c'est une interaction si la perception de l'individu modifie le comportement de celui-ci. Ainsi, si le sujet perçu sait qu'il est perçu et qu'il modifie son comportement, il y a aussi présence d'interaction sociale. E. Marc et D. Picard ajoutent également que pour qu'il y ait interaction, il faut qu'il y ait coprésence. En résumé, les interactions sociales se définissent par : une action mutuelle et réciproque en situation de coprésence. Les interactions peuvent être verbales ou non verbales.

Vaughn, en 2009, a défini 3 types d'interactions :

- Interaction positive : un des deux élèves exprime un affect positif (sourire, geste amical…) et l'autre n'exprime pas d'affect négatif.
- Interaction négative : un des deux élèves exprime un affect négatif (grimace, expression corporelle de rejet…).
- Interaction neutre : les élèves n'expriment aucun affect.

Dans le cadre de notre sujet, nous avons observé les interactions dans le groupe, d'un élève rejeté envers les autres élèves de son groupe et inversement : comment se comportent-ils ? En effet, la séquence de cirque que nous avons mise en place imposait les situations de coprésence et de réciprocité définies plus haut puisque nous avons construit une séquence autour de la coopération. Ces situations de coopération, finalisées par la création d'un spectacle en groupe, nous ont ensuite permis lors de nos observations de déterminer les habiletés sociales de l'élève rejeté afin d'en voir les évolutions.

Ainsi, observer les interactions comme nous les avons définies, c'est-à-dire comme étant une action mutuelle et réciproque en situation de coprésence, va nous permettre de mieux

appréhender la proportion à interagir de notre élève rejeté. Au fil de l'analyse des vidéos et après avoir calculé les différents taux d'interactions selon Vaughn, nous pourrons décrire l'évolution de celles-ci au fil de la séquence et cela nous permettra de mieux comprendre les compétences sociales de l'élève rejeté.

1.5 *Les compétences sociales*

1.5.1 *Qu'est-ce que les compétences sociales ?*

Les compétences sont définies par le socle commun de 2006 comme un « ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes ».

Les compétences sociales ont été définies par l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) dans le cadre de la charte d'Ottawa en 1986. Elles représentent « la capacité de la personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne en adoptant un comportement approprié aux situations rencontrées ». Sur le plan individuel, elles permettent d'avoir conscience de soi, de développer une image satisfaisante de soi, de gérer ses émotions et son stress, de résoudre des problèmes, de prendre des décisions …

A l'école, les compétences ou habiletés sociales, qui se traduisent par certaines habiletés que nous allons étudier avec précision, sont l'ensemble des attitudes nécessaires pour interagir correctement avec ses pairs et s'intégrer au groupe-classe pour ensuite s'intégrer à la vie en société. Ce sont des « savoir-être ».

Le socle commun de connaissances et de compétences, introduit dans la loi d'orientation de 2005, « rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen ». Dans la compétence 6, « les compétences sociales et civiques », il s'agissait de maîtriser les règles élémentaires de vie en société et de leur mise en œuvre dans le cadre scolaire. Dans le nouveau socle commun, de connaissances, de compétences et de culture (2015), c'est le domaine "formation de la personne et du citoyen" qui fait appel aux compétences sociales. Ainsi, l'école a pour objectif de former des citoyens. Les instructions officielles mettent en avant l'importance de la maîtrise de ces compétences sociales. Elles permettent

aux élèves de se donner les moyens de réussir leur scolarité et leur orientation ainsi que leur vie future. « Il s'agit de mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser une participation à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence ». Ainsi, l'école est un acteur majeur de la socialisation de l'élève. Les compétences sociales sont donc les compétences que l'élève acquiert dans ses relations avec autrui, qui doivent être positives pour son bien-être et celui des autres.

Dans *Les sciences cognitives et l'école,* 2003, chapitre 4 : Acquisition et régulation des compétences sociales par Ewa Drozda-Senkowska et Pascal Huguet, les auteurs mettent en avant, dans la sociologie et la psychologie de l'enfant, l'importance des relations verticales (entre adulte et enfant) et des relations horizontales (entre pairs). Ces dernières favorisent les activités de collaboration notamment, et donc l'acquisition de différentes compétences sociales. Elles concernent la prise de rôles et l'empathie. Ceux qui en sont dépourvus auront des expériences sociales limitées.

1.5.2 *En quoi le déficit en compétences sociales peut faire d'un élève un rejeté ?*

Ainsi, si les élèves sont dépourvus de compétences sociales, ils pourront être rejetés. Dans l'article *Un regard « sociométrique » sur la classe : pour mieux enseigner et mieux intégrer,* 2002, Fasal Kanouté met en avant l'aspect social de l'école et plus particulièrement la socialisation dans le groupe classe. Les pairs jouent un rôle très important et pour preuve, des chercheurs rappellent que lorsque l'on questionne les enfants sur leur motivation à aller à l'école, la plupart répondent que c'est pour voir leurs amis. Des chercheurs, Vasquez-Bronfman et Martinez, mettent en évidence le fait que les interactions sociales des élèves sont présentes partout, y compris en classe et durant une leçon magistrale. Fasal Kanouté conclut ainsi que l'expérience scolaire d'un enfant dépend en partie de son niveau d'intégration à l'école en général et que la place qu'il occupe au sein du groupe classe est un indice de ce niveau d'intégration. L'auteur fait ressortir de ce constat le drame que constitue « l'expérience scolaire des élèves en difficulté relationnelle ». En effet, le déficit en compétences sociales peut s'avérer catastrophique pour l'élève.

Ce déficit se manifeste par un manque d'interactions positives selon plusieurs chercheurs dont Newcomb, Bukowsky et Patee, 1993. Dans une recherche de 1999, des enseignants ont établi le profil des élèves rejetés : les adjectifs qui ressortent de ces profils sont « solitaires », « différents », « timides » ou « agressifs ». Les élèves rejetés ont donc des difficultés à établir des interactions positives avec leurs pairs du fait de leur isolement ou de leur agressivité.

Des différences comportementales avaient déjà été constatées entre les enfants rejetés agressifs et les enfants rejetés non agressifs par French en 1988.

Marielle Dion, psychologue au Nouveau-Brunswick, a d'ailleurs réalisé une étude dans le but de prouver que les élèves rejetés pouvaient être répartis en deux sous-groupes « selon leur fonctionnement social ».

Dans le but de démontrer cette hypothèse, elle a effectué des tests sociométriques puis des mesures comportementales (questionnaire d'évaluation du comportement à l'école primaire, Rutter, 1967) visant « à évaluer les perceptions des élèves quant aux comportements de leurs pairs » pour identifier les deux sous-groupes d'enfants rejetés.

Les résultats obtenus démontrent que les élèves rejetés se distinguent des élèves moyens par leurs « caractéristiques respectives ». Ils permettent d'établir les deux sous-groupes d'enfants rejetés : les rejetés-retirés qui sont solitaires et préfèrent rester à l'écart de leurs pairs, et les rejetés-agressifs qui manifestent des comportements violents par les gestes ou les paroles et qui sont perçus négativement par leurs pairs. Ces deux sous-groupes mettent en avant le facteur de rejet suivant : une incapacité à produire des interactions positives. Il s'agit donc d'un déficit en habiletés sociales.

1.5.3 *Comment observer les compétences sociales ?*

Les chercheurs ont recours à la vidéo afin d'observer les compétences sociales. En observant ces vidéos à l'aide de grilles d'observation, ils peuvent identifier les habiletés sociales de l'élève rejeté à BEP.

Après avoir déterminé l'identité de l'élève rejeté grâce à la sociométrie et filmé les différentes séances, nous observerons les habiletés de cet élève grâce à la grille de

Guralnick. Avec cette grille, nous pourrons différencier les différents types d'habiletés. Nous détaillerons plus précisément cela dans la partie « outils de mesures ».

Les élèves rejetés présentent un déficit en habiletés sociales sur lequel il est nécessaire d'agir afin d'améliorer le statut de ces élèves. Il est important qu'après observation et identification des élèves ayant des déficiences sociales, l'enseignant développe des stratégies afin d'améliorer ces dernières pour le bien-être de ses élèves. Il s'agira donc d'améliorer les compétences de l'élève à participer aux interactions sociales pour une meilleure acceptation au sein du groupe classe. Ainsi, les compétences s'acquérant d'habitude naturellement par un processus d'observation des interactions sociales, les élèves en déficience doivent impérativement faire l'objet de démarches pédagogiques adaptées à leur profil. Pour cela, il existe différents leviers sur lesquels l'enseignant peut agir.

1.6 *Moyens d'actions*

Les différents leviers étudiés par les chercheurs sur lesquels l'enseignant peut agir pour améliorer les interactions, les compétences sociales et l'engagement d'un élève rejeté sont développés dans cette partie.

1.6.1 *Coopération*

La coopération, du latin « co-operare », signifie « œuvrer, travailler ensemble ». Selon le Larousse, la coopération est « l'action de coopérer, de participer à une œuvre commune ». Ainsi, dans le cadre de notre module de cirque, nous allons prévoir des séances contraignant les élèves à coopérer, notamment en vue d'un spectacle de cirque.

Le choix de la coopération comme pilier de notre séquence de cirque est lié au fait que nous voulions occasionner le plus d'interactions possibles afin de pouvoir permettre à l'élève rejeté de s'intégrer dans un groupe par le biais de relations d'interdépendance.

Le socle commun de 2015 revient sur les compétences liées à la coopération « coopération et réalisation de projets », « coopérer et travailler en équipe ». La circulaire de rentrée insiste elle aussi sur « une culture de la coopération ». Ainsi, la pédagogie coopérative va favoriser, selon Jim Howden, le respect des valeurs : respect, entraide, engagement, ouverture aux autres, droit à la différence, solidarité. Jim Howden est un ancien professeur, formateur et auteur qui a travaillé sur les nouvelles pédagogies et notamment sur la coopération à l'école.

Mettre en place ce type de pédagogie dans le cadre de notre recherche nous a permis de mettre toutes les chances de notre côté pour améliorer le statut de notre élève rejeté. Dans cette optique, le choix des arts du cirque a semblé être opportun puisque la création d'un spectacle final induit par elle-même la coopération, c'est-à-dire un projet commun à un groupe, un objectif commun les incitant à travailler ensemble en collaborant.

L'objectif est de permettre à l'enfant rejeté d'observer les compétences sociales d'un élève populaire afin d'apprendre par imitation. De plus, le fait de travailler en groupe va favoriser les interactions et donc développer des habiletés cognitives et sociales. Buchs a démontré en 2007 dans une étude que des dispositifs coopératifs permettaient d'augmenter la fréquence

et la qualité des interactions entre les élèves et Newvomb, Bukowsky et Patee, en 1993 ont établi un lien entre les habiletés sociales et la production d'interactions positives (voir 1.2.2). Les élèves rejetés présentant une déficience en habiletés sociales, cet apprentissage leur sera très bénéfique.

La mise en place de la coopération, qui est un dispositif nécessaire à l'amélioration du statut de l'élève rejeté pour les raisons explicitées ci-dessus, devra être associée à l'inclusion puisque l'élève rejeté est un élève à BEP. En effet, afin que l'élève puisse être avec les autres et faire comme eux, ce qui contribuera à améliorer à la fois son statut, son engagement, ses interactions et ses habiletés sociales, il faudra qu'il soit en situation d'inclusion.

1.6.2 *Intégration et Inclusion*

« L'EPS, parce qu'elle ne mobilise pas prioritairement les ressources qui sont à l'origine de leurs difficultés, apparaît souvent comme un moyen privilégié pour favoriser l'intégration des élèves des classes spécialisées avec ceux des classes ordinaires. » Pour définir l'intégration et particulièrement l'inclusion, nous allons nous appuyer sur l'article d'Amael André et Christophe Carpentier : *Intégrer oui, mais sans exclure !* (2010) Dans cet article, les auteurs ont mené l'expérience d'intégrer une classe de SEGPA à une classe ordinaire dans le cadre de l'EPS. Nous nous intéresserons à leurs réflexions sur l'intégration et la régulation.

Ils mentionnent tout d'abord la distinction entre l'intégration physique et l'intégration sociale établie par Wolfensberger et Thomas (1983) : L'intégration physique se caractérise par la présence physique de personnes dévalorisées, ou d'élèves rejetés dans le cas de notre étude, dans les situations et lors d'activités ordinaires où des gens non dévalorisés sont également présents. Cette forme d'intégration n'implique pas de communication entre les personnes dévalorisées et les personnes non dévalorisées.

L'intégration sociale quant à elle « consiste en la participation de toutes les personnes (dévalorisées) avec celles non dévalorisées dans des activités communes qui permettent des interactions sociales en quantité et en qualité. Ainsi, l'intégration sociale va plus loin que la simple présence de personnes valorisées et dévalorisées en un même lieu. »

Les auteurs précisent qu'ils s'intéressent à l'intégration sociale et distinguent plusieurs termes fondamentaux : séparation, mainstreaming, intégration normative et intégration inclusion. Ce sont différentes manières d'envisager l'intégration d'après la classification de Plaisance, Belmont et Vérillon.

En EPS, l'idée de séparation peut être envisagée par exemple par une prise en charge d'un enseignant spécialisé pour les élèves de SEGPA, mais cela tend à renforcer la ségrégation entre les élèves de SEGPA et les élèves de classes ordinaires. Cela est également valable pour un groupe d'élèves rejetés pris à part d'un groupe « ordinaire ». L'élève différent est, dans cette conception, perçu comme un élève présentant une déficience qui ne peut être comblée que par une prise en charge spécifique pour pouvoir ensuite réintégrer le cadre ordinaire.

La conception mainstreaming repose sur la conviction que chaque élève doit être éduqué dans l'environnement le plus « normal » possible : il s'agit ici de faire confiance aux capacités d'adaptation des élèves différents. En EPS elle est illustrée par un groupe de deux types de classes encadré par deux enseignants qui gèrent à eux deux le groupe en entier. Cela permet d'entrer en contact et de créer des interactions. Cependant, de ce dispositif résulte plutôt une cohabitation qu'un partage.

Ensuite, l'intégration normative est une forme d'intégration qui considère l'élève différent comme ayant un écart par rapport à la norme : il est intégré dans une classe, aidé pour se réinsérer dans la norme. Ce type d'intégration, « goutte d'eau » (très peu d'élèves « différents » dans un milieu ordinaire), reste centré sur les individus et non sur les interactions et peut de ce fait stigmatiser d'avantage ces élèves, ce qui peut conduire à leur rejet par les pairs.

Enfin, l'intégration inclusion, ou plus couramment l'inclusion, prend en compte la dimension sociale de la différence : « Il s'agit d'envisager cette dernière comme une richesse et non comme un frein. L'élève différent n'est plus toléré mais accepté de plein droit dans la structure ordinaire ». Cela suppose un effort en matière de gestion des groupes : il s'agit d'agir sur les conditions pédagogiques et didactiques.

L'inclusion est d'ailleurs préconisée à l'école dans les directives actuelles de l'éducation nationale ainsi qu'au sein de la société. En effet, le 11 février 2005, la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, également connue comme « loi handicap » a été adoptée. Cette loi place la société dans une dynamique inclusive puisqu'elle affirme le droit pour chaque enfant d'être scolarisé en milieu ordinaire et le droit à la compensation pour les personnes en situation de handicap. Ce n'est plus la personne qui s'adapte à la société mais bien la société qui s'adapte à chaque personne puisque chaque personne est différente. Il s'agit donc d'une logique d'équité : on donnera plus à certains afin que tous soient sur un point d'égalité.

André et Carpentier précisent ensuite les conditions qui facilitent l'intégration sociale en s'appuyant sur des études de psychologie sociale :

La valorisation individuelle tout d'abord, mais celle-ci ne valorise que les individus performants et peut donner suite à des rejets de leur classe d'appartenance, même si la démonstration de compétences valorisées socialement peut permettre de modifier les statuts. Ensuite, faire le choix de la coopération plutôt que de la compétition. En effet, la compétition intergroupe accentue les clivages entres des élèves de deux types de classes alors que la coopération montre des effets positifs sur l'acceptation et sur les interactions des élèves stigmatisés. Les auteurs précisent aussi que selon l'étude de Carpentier, c'est par la complémentarité des rôles, en vue d'un but commun, qu'une transformation des relations affinitaires peut être envisagée entre les deux catégories de sexes. Le dernier moyen d'inclure énoncé par cet article est la prise de risque, très importante en EPS, que nous développerons en 1.4.4.

Ainsi, d'après les études d'André et Deneuve, sur lesquelles André et Carpentier s'appuient, c'est lors d'une pratique d'une APSA commune que les élèves SEGPA et les élèves d'une classe ordinaire verront leurs interactions s'améliorer et une meilleure acceptation. Nous pensons donc observer ce phénomène dans le cadre de notre étude car des élèves de différents statuts vont pratiquer ensemble les arts du cirque.

1.6.3 *Différenciation*

Pour que la différenciation ne renforce pas le rejet et la stigmatisation, elle doit être mise en place pour tous les élèves de la classe. C'est le principe de l'inclusion et de l'équité explicité ci-dessus. Face à un objectif, différentes tâches peuvent être mises en œuvre pour permettre à tous l'accès à la réussite. En observant les compétences de l'élève rejeté dans le domaine du cirque, nous avons pour projet d'adapter notre séquence d'enseignement. En effet, en permettant aux élèves de choisir les activités en fonction de leurs compétences et remarquant que cet élève semblait plutôt à l'aise et avec de l'humour, nous avons intégré le jeu d'acteur le plus rapidement possible. De plus, en mettant la coopération au cœur de notre module, nous voulions favoriser l'inclusion et l'acceptation de notre élève.

1.6.4 *APSA prise de risque*

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le choix de l'APSA était nécessaire afin de favoriser l'engagement. En effet, afin que l'engagement social de l'élève rejeté à BEP s'améliore, il faut que les situations proposées soient adaptées et suscitent un réel engagement. Au-delà de cet aspect, il fallait également que cette APSA fasse intervenir la prise de risque. Le choix d'une APSA qui implique une prise de risque sociale et physique pour le déroulement du module n'est pas anodin. En effet, la prise de risque a une valeur positive parmi les pairs. Ces situations sont ressenties comme une confrontation (Harter, 1982).

Deneuve P., Genty J., Dru V., ont étudié les affinités interpersonnelles intergroupes entre des élèves de CM et des élèves de CLIS. Ils ont observé une amélioration de ces affinités lors de la pratique d'activités de prise de risque.

Les études d'André et Deneuve (2009) ont également démontré que la pratique d'une APSA à prise de risque a une influence positive sur la production d'interactions et la coopération entre les élèves : ils ont mené une étude sur une classe d'élèves de SEGPA et des élèves d'une classe ordinaire qui ont vécu une séquence de danse hip-hop ensemble et leurs résultats indiquent que la nature risquée de l'APSA pratiquée en commun par ces deux classes a une influence sur les attractions, les interactions et la confiance entre ces élèves.

Ils sont conduits à développer une coopération du fait de la prise de risque sociale de l'activité (se produire devant leurs pairs).

L'enseignant doit donc être conscient des conséquences socio-affectives d'une performance motrice : en EPS les performances se font devant les autres élèves et une forte prise de risque par exemple aura des conséquences positives sur l'acceptation d'un enfant au sein d'un groupe. Cela peut donc être utilisé pour faciliter l'intégration d'un élève rejeté.

Dans le cadre de cette étude, nous tenterons de mettre en place des situations de prise de risque pour valoriser les élèves rejetés aux yeux de leurs pairs afin d'améliorer leur statut.

Le choix d'un module d'arts du cirque paraît donc adapté car cette APSA permet de mettre les élèves en situation de coopération et de joindre prise de risque sociale du fait de l'aspect dansé (il s'agit d'une activité de communication et de production) et prise de risque physique du fait des acrobaties. La prise de risque sera bien évidemment subjective car tout risque réel sera évité par l'enseignant qui est responsable de la sécurité de ses élèves.

1.7 *Les arts du cirque*

Les arts du cirque se définissent comme étant une activité de production d'effets et d'émotions chez le spectateur conciliant la réalisation d'exploits et de prouesses techniques avec la création et la chorégraphie. Les arts du cirque se divisent en deux catégories :

- Le cirque traditionnel

  - La scène est la piste ronde au milieu du chapiteau
  - Le spectacle se compose de numéros qui se suivent sans rapports les uns avec les autres, ils sont juxtaposés
  - Les artistes ont une spécialité bien précise
  - C'est l'exploit, la prouesse technique qui suscite l'émotion
  - Les animaux occupent une place importante
  - Un héritage culturel
  - Valeurs : technicité, héroïsme, pureté du geste
  - Forme artistique très codifiée

- Le cirque moderne

  - Numéro au service d'une histoire
  - La scène ne se limite pas à la piste ronde, il n'y a pas de codes spécifiques
  - Le spectacle est réalisé autour d'un scénario qui en est le fil conducteur
  - Les artistes sont polyvalents, ce sont des acteurs au service de l'histoire
  - L'émotion naît de la mise en scène et des chorégraphies
  - Il n'y a pas ou peu d'animaux
  - Métissage de plusieurs arts
  - Nouvelles valeurs : dérision, esprit critique, sensibilité
  - Message à véhiculer

Le cirque traditionnel peut donc être défini comme une représentation de l'exploit et la recherche constante du danger en faisant « plus fort », « plus haut », « plus dangereux » afin d'émouvoir le spectateur. Le cirque moderne quant à lui représente plus un mélange des arts en combinant théâtre, danse, musique et cirque dans la création d'une émotion plus visuelle et poétique.

A l'école, les arts du cirque se pratiquent dès le cycle 2. Les activités artistiques proposées aux élèves sont la manipulation d'objets (anneaux, diabolo, assiettes, bâton du diable…), la jonglerie, l'équilibration sur des engins variés (poutre, fil, boule, échasses…), l'acrobatie et le jeu d'acteur (mise en scène, mime, comédie…). Les élèves vont réaliser un numéro composé de l'enchaînement de plusieurs éléments au service d'une histoire. Ce numéro est conçu en groupe. A la fin du module d'apprentissage, chaque groupe d'élèves devra se produire devant le reste de la classe. Ils vont devoir se mettre en scène devant leurs pairs. Cet élément est important car les élèves rejetés peuvent redouter une représentation publique. En effet, il s'agit d'une prise de risque sociale importante. Cependant, le caractère très « social » des arts du cirque peut être intéressant pour remédier à cette peur. En effet, tout au long du module, l'accent va être mis sur la coopération et l'entraide. Les rôles étant interdépendants, les élèves vont devoir accepter leurs camarades, avec leurs spécificités propres.

Dans les activités des arts du cirque, contrairement aux jeux d'opposition et même aux jeux collectifs, la coopération est nécessaire pour parvenir aux objectifs fixés, c'est-à-dire de réaliser un spectacle en groupe. Ainsi, les élèves seront amenés à s'aider les uns les autres pour une réussite collective, leurs tâches seront différentes mais complémentaires.

Au-delà des enjeux moteurs d'équilibration, les enjeux principaux de la pratique des arts du cirque à l'école sont donc la communication, le travail en groupe et l'acceptation du regard des autres. Cette dimension est très intéressante dans le cadre de cette étude car elle permet de travailler les habiletés sociales des élèves, d'augmenter les interactions et de favoriser l'engagement de l'élève. De plus, cette séquence de cirque moderne fera appel aux compétences artistiques des élèves. Cela sera bénéfique pour l'élève rejeté obèse car des chercheurs ont démontré que les enfants avaient des stéréotypes négatifs concernant les compétences athlétiques des enfants obèses. Enfin, le cirque est une discipline relativement moderne : elle est enseignée depuis peu de temps à l'école. De ce fait, à notre connaissance, il n'y a pas encore eu d'étude psychosociale menée sur les arts du cirque. Les chercheurs ne se sont pas encore interrogés sur les répercussions psycho-sociale des activités du cirque sur les élèves et sur la classe.

2 Problématique

A la lecture des différentes théories étudiées ci-dessus, il faudrait tout d'abord effectuer un test sociométrique afin de déterminer si cet élève est rejeté comme l'avait supposé son enseignante. Une fois les réponses obtenues, il conviendrait de s'interroger sur les compétences sociales de cet élève. En est-il déficitaire comme le suggère Fasal Kanouté (2002) ? Suite aux travaux d'Odom et Bailey (2001) nous pouvons également nous interroger sur l'engagement de cet élève à BEP. Un faible engagement et une relative rareté des interactions avec ses pairs vont-ils évoluer au cours d'une unité d'apprentissage en arts du cirque présentant à la fois une possibilité d'engagement importante, une prise de risque physique et sociale (André et Deneuve, 2009) et une situation de coopération ?

Ainsi, placer l'élève rejeté à BEP en inclusion dans une situation de coopération de façon durable dans le cadre d'un module d'arts du cirque permet-il une amélioration de son engagement, de ses interactions et de ses compétences sociales ainsi qu'une modification de ce statut de rejeté ?

3 Hypothèses

Nous émettons plusieurs hypothèses concernant l'engagement, les interactions, les habiletés sociales et le statut de l'élève rejeté à l'issue du module d'arts du cirque.

Tout d'abord, nous pensons que la séquence d'arts du cirque favorisera l'engagement de l'élève. En partant de l'étude d'Odom et Bailey (2001), nous avons constaté qu'un élève à BEP présentait des difficultés à s'engager dans les activités. Ainsi, il était nécessaire de choisir une APSA qui favoriserait au mieux son engagement car on peut supposer que si l'élève est engagé, cela favorisera ses interactions et améliorera ses compétences sociales.

Ensuite, nous pensons que durant le module cet élève aura plus d'interactions avec ses pairs en termes de quantité et de qualité (plus d'interactions positives). Les élèves vont devoir coopérer et Buchs a démontré en 2007 dans une étude que des dispositifs coopératifs permettaient d'augmenter la fréquence et la qualité des interactions entre les élèves.

Aussi, au regard de l'étude de Ewa Drozda-Senkowska et Pascal Huguet, nous pensons que grâce à cette hausse quantitative et qualitative des interactions, l'élève rejeté va améliorer ses compétences sociales. En effet, ces chercheurs ont mis en évidence que les interactions permettent l'acquisition de compétences sociales. Newcomb, Bukowsky et Patee (1993) ont également établi un lien entre les habiletés sociales et la production d'interactions positives. Selon eux, un déficit en habiletés sociales se manifeste par un manque d'interactions positives.

Nous pensons que la prise de risque va permettre une amélioration du statut de l'élève rejeté. En effet, les études de Deneuve P., Genty J., Dru V. ont démontré une amélioration des relations affinitaires suite à la pratique d'une activité nécessitant une prise de risque. L'élève rejeté va donc être perçu plus positivement par l'ensemble du groupe classe, ce qui contribuera à améliorer son statut. Cette amélioration pourra donc être attribuée à la prise de risque sociale et physique mais également à la dynamique inclusive du module qui sera mise en place. André et Carpentier (2010) mentionnent la prise de risque mais également la valorisation individuelle, la coopération comme conditions pour faciliter l'inclusion. Nous tenterons donc de valoriser l'élève rejeté en le mettant en situation de réussite et en situation de coopération avec des élèves de statuts plus élevés.

Enfin, nous émettons l'hypothèse que grâce à cette amélioration des compétences sociales, le statut de cet élève va être amélioré. Nous pensons que ce statut peut évoluer de rejeté à moyen car Samuel L. Odom a montré qu'un déficit en habiletés sociales était à l'origine des rejets. Le gain en habiletés sociales acquis durant chaque séance pourra donc peut-être permettre à l'élève rejeté de s'intégrer à ses pairs et de faire évoluer son statut.

Nous pensons donc que ce module d'arts du cirque **va permettre un engagement** de la part de l'élève qui favorisera une **production d'interactions positives,** ce qui contribuera **à améliorer les habiletés sociales** de l'élève rejeté et donc **son statut.**

4 Méthode

4.1 *Echantillon*

L'échantillon choisi pour réaliser cette étude est une classe mixte de CM1 de 19 élèves. Le choix d'élèves de cycle 3 semble judicieux car l'enfant se développe socialement en relation avec ses pairs à partir du cycle 2. En effet vers 8 ans l'enfant ressent de l'empathie et se préoccupe des autres et vers 10 ans la coopération se développe beaucoup. La vie sociale prend de l'importance à cet âge. Les groupes se forment et se stabilisent, ce qui permet de repérer les rejetés.

L'étude s'est déroulée durant les périodes trois et quatre de l'année scolaire 2016-2017 au sein de l'école élémentaire Anatole France qui est située 6 rue de Berne à Rouen en Seine-Maritime. Nous avons choisi une classe d'un milieu urbain de niveau social moyen. Dans les écoles urbaines, contrairement aux écoles rurales généralement plus petites, les élèves ne font pas toute leur scolarité avec les mêmes camarades chaque année, le phénomène de rejet ne sera donc pas toujours un rejet de longue date et il sera donc moins difficile d'agir sur les statuts.

La classe choisie a vécu une séquence d'acrosport durant les périodes deux et trois. Les élèves ont donc déjà été initiés aux rôles de pareurs et de voltigeurs et à la lecture de fiches d'exemples de figures acrobatiques.

4.2 *Outils de mesure*

4.2.1 *Test sociométrique*

Afin de déterminer les statuts des élèves et d'établir la sociomatrice de la classe, un test sociométrique d'acceptation a été utilisé. Il s'agit d'un test confidentiel et les élèves doivent être d'accord pour répondre car la déontologie nous incite à accepter qu'un élève refuse de participer. Ce test présenté sous forme de tableau à double entrée avec des questions du type « à quel point aimes-tu jouer en récréation avec …… ? » pour chaque élève de la classe. Ils pourront répondre en cochant la case avec un smiley souriant (qui correspond à aime beaucoup), un smiley neutre (qui correspond à aime un peu), et un smiley négatif (qui correspond à n'aime pas du tout).

Durant les questionnaires, il faut prendre quelques précautions méthodologiques afin d'assurer la fiabilité des résultats. Nous nous assurerons de la bonne compréhension de la question par les élèves afin d'éviter tout risque de résultats erronés. Le test ne sera pas effectué dès septembre afin de laisser aux élèves le temps de connaître les prénoms de leurs pairs et de développer du vécu ensemble. Nous veillerons également à rassurer les élèves en leur assurant la confidentialité des résultats des tests : ils ne seront divulgués ni aux élèves, ni aux enseignantes de la classe.

Les résultats de ces tests seront calculés à l'aide de la procédure analytique proposée par Coie et Dodge (1983). Elle permet d'évaluer les différents statuts de popularité.

4.2.2 *Observation de l'engagement*

Nous mettrons également en place des phases d'observation de l'engagement de l'élève rejeté afin d'analyser son comportement. Six types de comportements ont été définis par Kemp. C, Kishida. Y, Carter. M, et Sweller. N, (2012).

Ces comportements sont codés de un à six :

1. Engagé actif avec : l'enfant observé est dans la tâche et il coopère avec un pair.
2. Engagé actif à côté de : l'enfant observé est dans la tâche en parallèle de ses pairs.
3. Engagé actif seul : l'enfant observé est dans la tâche tout seul.
4. Engagé passif : l'enfant observe la tâche mais ne la fait pas.
5. Non engagé actif : l'enfant observé fait autre chose, il est hors tâche.
6. Non engagé passif : l'enfant observé ne fait rien, il est hors tâche.

L'analyse de l'engagement se fera durant le visionnage des films des séances : il faudra coder l'engagement selon le code précisé ci-dessus toutes les 5 secondes. Ces données permettront ensuite d'évaluer l'engagement de l'élève rejeté dans la tâche assignée et d'observer l'évolution de cet engagement au fil des séances.

4.2.3 *Observation des interactions*

Nous allons également observer les interactions entre l'élève rejeté et ses pairs. Il faudra observer qui est à l'origine de l'interaction ainsi que le type d'interaction. Vaughn a défini en 2009 trois catégories d'interactions :

- Interaction positive : un des deux élèves exprime un affect positif (sourire, geste amical…) et l'autre n'exprime pas d'affect négatif.
- Interaction négative : un des deux élèves exprime un affect négatif (grimace, expression corporelle de rejet…).
- Interaction neutre : les élèves n'expriment aucun affect.

Durant le visionnage des vidéos des séances, nous tenterons de quantifier le temps d'interactions total ainsi que le temps d'interactions positives ou neutres et le temps d'interactions négatives pour chaque séance afin d'observer ensuite l'évolution.

4.2.4 *Observation des habiletés sociales*

Enfin, nous observerons également les habiletés sociales de l'élève rejeté par le biais d'une grille d'analyse établie par Guralnick. Cette grille différencie deux types d'habiletés sociales : les habiletés de l'élève rejeté dirigées vers autrui ou en réponse à autrui. Au sein de ces deux grands types d'habiletés, différentes habiletés sont précisées :

Habiletés dirigées vers autrui : l'élève rejeté ...

- cherche l'attention d'un pair,
- utilise un pair comme ressource,
- dirige un pair de façon positive,
- se joint à l'activité d'un pair,
- cherche l'accord d'un pair,
- suit un pair,
- dirige un pair de façon négative,
- présente de l'hostilité envers un pair,
- prend un objet à un pair,
- défend la propriété d'un objet.

Habiletés en réponse à un pair : l'élève rejeté …

- suit l'activité d'un pair de façon positive,
- ne répond pas à un pair,
- répond à un pair ressource,
- répond à l'attention d'un pair,
- répond si un pair cherche un accord,
- suit l'activité d'un pair de façon négative,
- ne répond pas à un pair qui dirige,
- ne répond pas à un pair qui l'utilise comme ressource,
- ne répond pas à l'attention d'un pair,
- ne répond pas quand un pair cherche un accord.

Dès que nous verrons une forme d'habileté sociale durant le visionnage, nous l'identifierons afin de quantifier ces formes d'habiletés sociales pour déceler celles qui évoluent, sont récurrentes ou inexistantes.

5 Protocole

Tout d'abord, un test d'acceptation sera complété par tous les élèves de la classe échantillon afin d'établir la sociomatrice et d'identifier les élèves rejetés.

Durant les séances du module d'arts du cycle mises en place, les élèves seront filmés. La personne en charge de la vidéo portera une attention toute particulière à l'enfant qui a été identifié comme rejeté car il est l'objet principal de l'étude. La première vidéo permettra d'observer les habiletés sociales de l'élève rejeté et d'établir s'il en est déficitaire.

Durant le module d'arts du cirque, les élèves, et en particulier l'élève rejeté, seront éduqués aux différents rôles sociaux afin de les faire interagir avec leurs pairs et d'améliorer leurs habiletés sociales. Les groupes seront formés de façon affinitaire : les élèves auront le choix pour constituer les groupes. Ce choix de groupement est nécessaire à la réussite de l'élève rejeté mais également des autres élèves puisque les activités circassiennes constituent une prise de risque physique et sociale : les groupes affinitaires vont rassurer les élèves et permettre la prise de risque et la réussite dans ce module. Un tutorat sera également mis en place entre un élève rejeté et un élève de statut moyen ou populaire afin que l'élève rejeté apprenne par imitation en observant un élève socialement compétent. Au sein des groupes de travail, les élèves auront donc des tâches à réaliser par binômes, et notamment des numéros d'acteurs.

Une attention particulière sera portée à la vidéo de la séance qui précède la présentation de la production finale d'arts du cirque. Cela permettra d'évaluer l'évolution des habiletés sociales de l'élève rejeté. Un nouveau test d'acceptation sera complété par les élèves à la suite de cette séance. Il permettra de constater le changement ou non de statut de l'élève rejeté.

Voici une présentation de la séquence qui sera mise en place, la séquence détaillée étant en annexe (annexe 1 - p.63 à 76)

Discipline: Éducation Physique et Sportive
Champs d'apprentissage : S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique

Attendus de fin de cycle :

→ Réaliser en petits groupes 2 séquences : une à visée acrobatique destinée à être jugée, une autre à visée artistique destinée à être appréciée et à émouvoir

→ Savoir filmer une prestation pour la revoir et la faire évoluer

→ Respecter les prestations des autres et accepter de se produire devant les autres

Compétences visées :

→ S'engager dans des actions artistiques ou acrobatiques destinées à être présentées aux autres en maîtrisant les risques et ses émotions

→ Mobiliser son imaginaire pour créer du sens et de l'émotion, dans des prestations collectives

Phase	Séance	Objectif	Durée
Découverte	Séance 1	Découvrir le matériel et les différentes activités de la famille jonglerie	55 min
Découverte	Séance 2	Découvrir le matériel et les différentes activités de la famille équilibre	55 min
Découverte	Séance 3	S'exercer aux différentes activités de la famille équilibre en intégrant du jeu d'acteur	55 min
Découverte	Séance 4	Découvrir le matériel et les différentes activités de la famille acrobatie et de la famille clownerie	55 min
Apprentissage	Séance 5 et 6	A plusieurs, construire un numéro contenant au moins un élément de chaque famille	60 min
Évaluation	Séance 7	Accepter de se produire devant les autres	60 min

6 Résultats et interprétations

Pour établir les résultats de nos observations, nous avons dû faire face à un problème méthodologique : les vidéos des séances n'étaient pas toutes de la même durée. Il n'était donc pas possible de comparer les résultats bruts. Nous avons donc fait le choix de mettre tous nos résultats en pourcentages pour chaque séance. Ce choix nous semble juste méthodologiquement puisque nous avons filmé les mêmes phases à chaque séance : les phases de pratique c'est-à-dire le corps de la séance. Ces phases n'ont pas la même durée puisque l'échauffement, la transmission des consignes ou encore la phase de représentation qui suit la phase de pratique ont été plus ou moins longs selon les séances.

Notre séquence s'est globalement bien déroulée, nous avons pu aller filmer et mener des séances 2 à 6. La séance 1 était une séance de jonglage filmée par une collègue avec qui nous avons travaillé sur le même terrain, elle n'a pas pu être exploitée car elle a été filmée par tranches de 15 à 30 secondes, ce qui rendait les analyses impossibles. De plus nous n'avions à cette séance pas encore instauré de coopération, il s'agissait d'une séance de découverte donc cela s'avérait peu intéressant. Cela a tout de même permis à la classe de se familiariser avec le jonglage qui sera réutilisé pour les numéros. Suite à la séance 2 et à son analyse, nous avons décidé d'instaurer tout de suite le choix d'un groupe fixe et définitif afin d'instaurer plus de coopération et aussi de leur permettre d'avoir plus de temps pour s'exercer sur leur spectacle et les mettre le plus en réussite possible. Ainsi, à la séance 3 a lieu la constitution des groupes ainsi que la passation des consignes relatives au spectacle : on a également instauré le jeu d'acteur à chaque séance et dans chaque numéro, afin d'inciter à la coopération et dans le but de valoriser notre élève rejeté qui nous avait semblé à l'aise avec l'humour et les clowneries.

A la séance 5, Guy ne voulait plus être filmé. Sa maîtresse lui a expliqué que pour l'instant c'était juste pour s'entraîner à être devant la caméra et qu'il n'y a que le spectacle final qui sera diffusé sur le blog de la classe. Guy a expliqué qu'il ne voulait pas que son frère le voit faire le spectacle, car celui-ci se moquerait de lui. Nous avons dû enlever la caméra mobile puisque Guy était focalisé dessus et ne faisait plus la tâche avec son groupe, seule la caméra fixe est restée et c'est ce que nous avons pu analyser ensuite. Cependant, Guy avait tout de

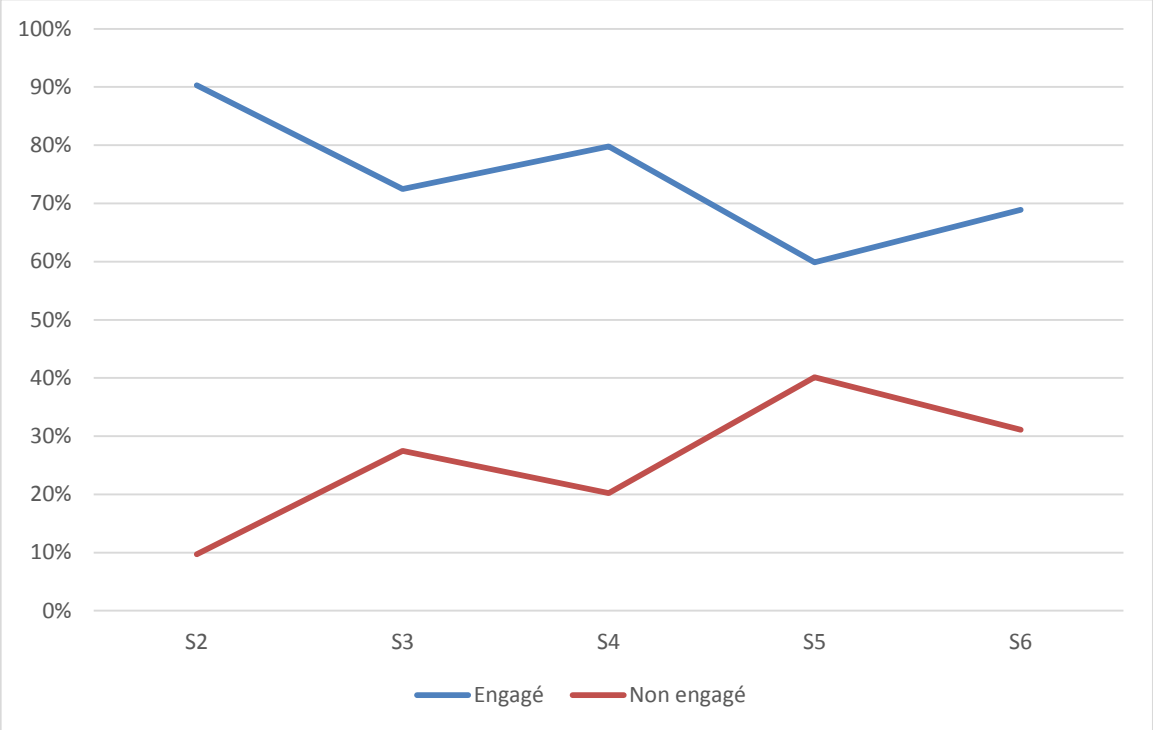
même un comportement différent aux séances 5 et 6 ce qui pourra expliquer quelques résultats étonnants.

6.1.1 *Résultats de l'observation de l'engagement*

Lors de l'analyse de nos vidéos, nous avons complété la grille de l'engagement : toutes les 5 secondes, nous avons codé de 1 à 6 l'engagement de Guy, l'élève rejeté (cf 4.2.2). Nous avons ensuite quantifié les résultats que nous avons mis en pourcentage par rapport à la séance entière.

Le graphique qui suit représente l'évolution de l'engagement de Guy décliné en deux parties : engagé et non engagé. En effet, de 1 à 4 on considère que l'observé est engagé (actif ou passif) et de 5 à 6 on considère qu'il ne l'est plus : soit il fait autre chose ou il ne fait rien.

Graphique 1 : évolution de l'engagement 4(cf tableau 1, annexe 2 : p. 76)



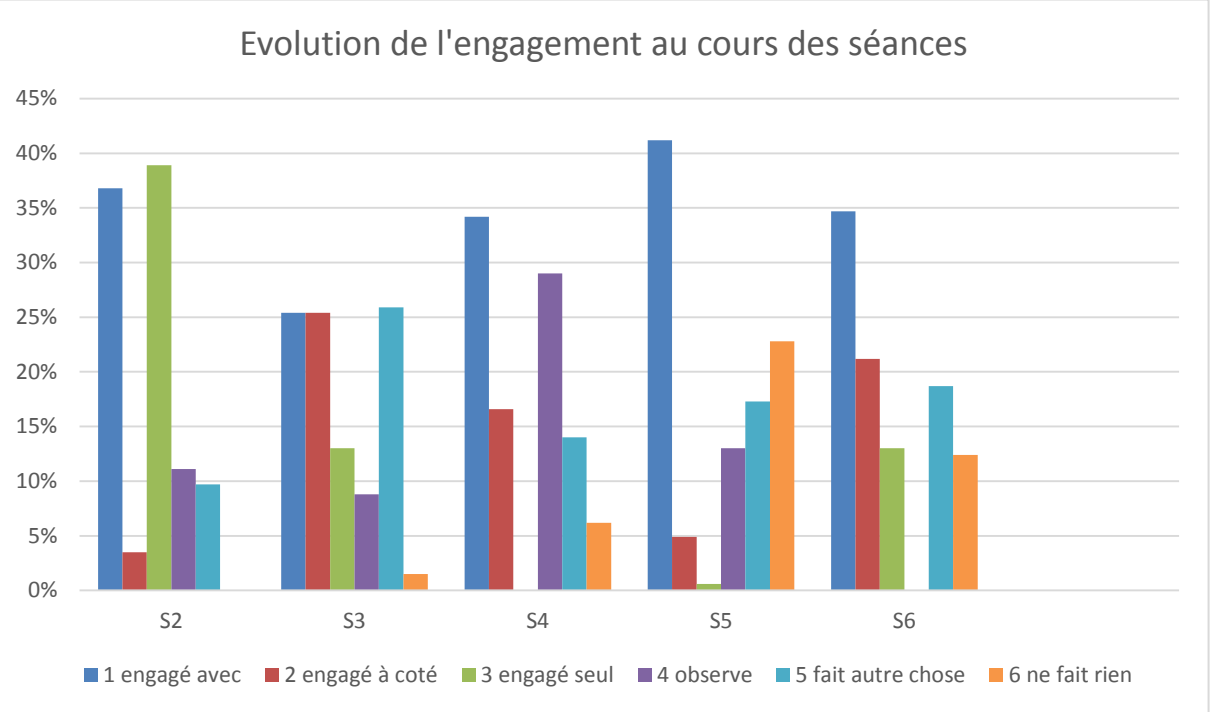
Ce premier graphique nous montre donc l'engagement de Guy. On observe que Guy est plus engagé que non engagé, avec en moyenne 74,3% d'engagement contre 25,7% de non engagement dans la tâche. Cela s'explique par le choix des activités circassiennes qui a

suscité aussitôt la curiosité et l'investissement des élèves. On observe qu'en séance 2 le taux d'engagement est le plus élevé, Guy se montre à 90,3% dans la tâche. La séance 2 correspond au moment où nous avons apporté pour la première fois le matériel d'équilibre. Les élèves ont pu le manipuler et le tester librement. C'est peut-être cette donnée qui explique ce fort taux d'engagement de 90,3%. Il était certainement alors plus facile pour Guy de s'engager lorsqu'il n'y avait pas la contrainte de coopérer avec les autres.

En séance 3 ce taux diminue d'environ 18 points passant de 90,3% à 72,5%. Cela s'explique par une partie de la séance consacrée à la constitution des groupes durant laquelle Guy était relativement à part et par une incitation de notre part à coopérer en commençant à construire des numéros pour le spectacle final. En séance 4 le taux d'engagement remonte d'environ 7 points, passant de 72,5% à 79,8%. La séance 4 était une séance où la consigne principale était de construire un numéro en intégrant le jeu d'acteur, cela a incité Guy et son groupe à coopérer. Ainsi, on peut supposer qu'il reste moins engagé qu'à la séance 1 parce que la contrainte du groupe et de la coopération l'empêchent d'être au maximum de son engagement. Entre la séance 4 et la séance 5 le taux d'engagement de l'élève observé baisse d'environ 20 points, allant de 79,8% à 59,9%. C'est la diminution de son taux d'engagement la plus importante et elle peut s'expliquer par le fait qu'il n'avait plus envie d'être filmé à partir de cette séance. De la séance 5 à la séance 6, le taux d'engagement de Guy remonte légèrement (environ 9 points) de 59,9% à 68,9%. Malgré sa volonté de ne pas être filmé, ses camarades l'ont encouragé à quand même s'investir dans la tâche demandée afin de mener à bien la préparation de leur spectacle.

Voici ensuite un graphique représentant l'engagement de Guy, de 1 à 6 sur les 6 séances. Nous allons pouvoir y observer le détail de l'engagement de l'élève à BEP en fonction des comportements qui ont été définis par Kemp. C, Kishida. Y, Carter. M, et Sweller. N.

Graphique 2 : l'engagement de Guy au cours des séances



On observe que dès la séance 2 Guy est dans la tâche avec les autres avec une moyenne sur les six séances de 36,18%. Cela s'explique par les tâches proposées d'activités circassiennes qui favorisent l'investissement et la coopération : dès la séance 2, ils ont besoin les uns des autres, notamment lorsqu'ils sont en activité d'équilibre où le rôle de pareur est nécessaire. Cependant à cette même séance le taux d'engagement seul est le plus élevé : 39%. Ce taux s'explique par le fait qu'à cette séance les élèves étaient en phase de découverte, l'utilisation du matériel était libre, la seule condition qui amenait à l'engagement "avec" était celle de la nécessité d'un pareur. Ainsi, sur un taux d'engagement de 90% à cette séance 2 on observe que la composante « engagé seul » domine. Ce taux d'engagement seul diminue ensuite considérablement de 23 points, en passant de 39% à 13% entre la séance 2 à la séance 3. Cette diminution s'explique à la séance 3 par la constitution de groupes avec l'objectif de monter un spectacle. Ainsi, la coopération est devenue nécessaire. On observe aussi qu'à ce moment-là si l'engagement "seul" baisse, Guy est à 25,4% d'engagement "à côté". Cela est assez significatif et nous amène à déduire que lorsqu'on incite Guy à coopérer dans un groupe, il se met plutôt à côté. De plus, à cette même séance, la donnée la plus flagrante est celle correspondant à l'item "fait autre chose". Guy n'arrivant pas à coopérer correctement et ne pouvant réaliser seul la tâche, passe 25,9% du temps total de la

séance à faire autre chose. A la séance 4, nous remarquons que le taux d'engagement seul devient inexistant tandis que le taux d'engagement durant lequel Guy observe augmente de 20 points passant de 8,8% en séance 3 à 29% en séance 4. Ce taux nous montre que Guy tente de s'imprégner de ses camarades en s'investissant dans la tâche demandée par l'observation. En contrepartie, tandis que les autres taux sont globalement restés fixes à la séance 4, le taux d'engagement "à côté" a baissé lui d'environ 8 points, passant de 25,4% à 17%. A la séance 5, le taux d'engagement "avec" arrive à son plus haut niveau : 41%, cela pourrait s'expliquer par le fait qu'à cette séance on a beaucoup insisté sur la nécessité de travailler en groupe à l'approche du spectacle. Cependant, comme nous l'avions vu lors de l'analyse du précédent graphique, l'engagement global est au plus bas à cette séance : durant 23% de la séance Guy ne fait rien. Cela correspond au moment où l'élève rejeté refusait d'être filmé, Guy s'était mis à part et avait refusé de se mettre dans la tâche. A la séance 6, le taux d'engagement "à côté" a augmenté à nouveau, en passant cette fois de 5% en séance 5 à 21% en séance 6, en parallèle le taux d'engagement en observant devient inexistant : ces faits s'expliquent peut-être par la nécessité de faire les numéros avec ses camarades étant donné que c'était la dernière séance. En effet, Guy ne voulait toujours pas participer mais ses camarades l'y ont poussé : ce qui expliquerait que l'engagement "à côté de" ait augmenté à nouveau. Ainsi, il y a toujours environ 13% du temps de la séance où Guy ne fait rien mais cela se justifie probablement par la non volonté de Guy d'être filmé.

Même si son engagement global aurait pu augmenter sans le problème de la vidéo, nous pouvons tout de même souligner le fait que, même avant la séance 5, Guy ne s'engage jamais totalement avec : la coopération semble difficile pour cet élève, ce sont surtout les autres qui le guident.

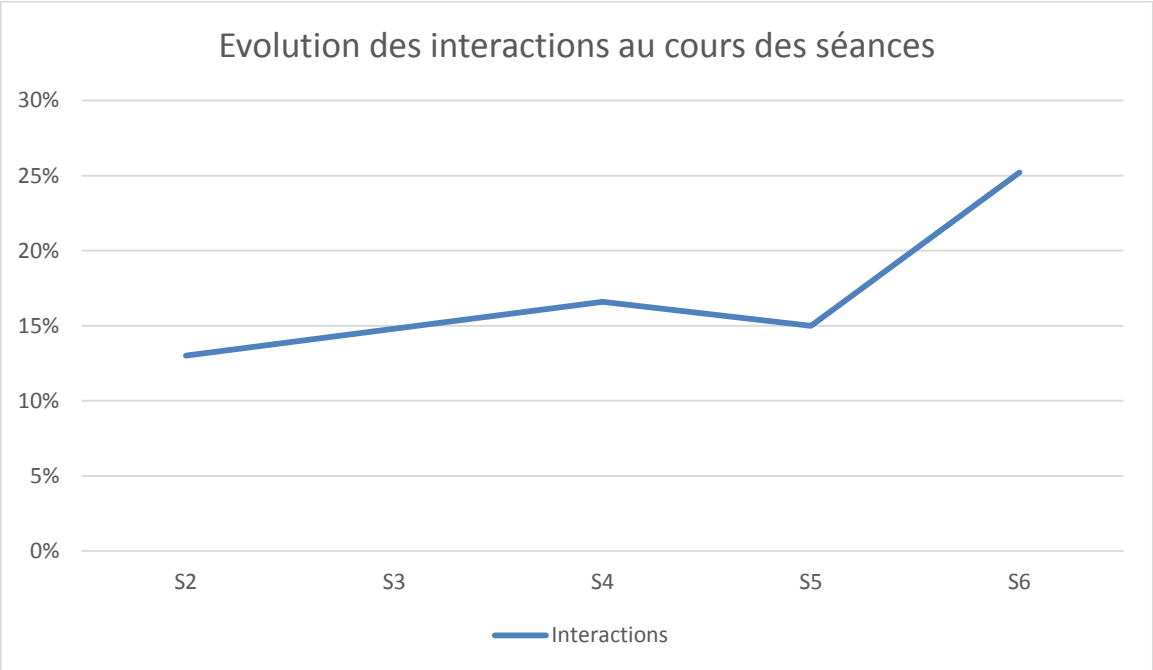
6.1.2 *Résultats de l'observation des interactions*

Lors de l'analyse de nos vidéos, nous avons relevé chaque interaction en indiquant le moment où elle commençait et sa durée. Pour chacune d'entre elles, nous avons indiqué si elle était positive, neutre ou négative. Ainsi, une fois les analyses terminées nous avons calculé la durée totale d'interactions positives et neutres ou négatives. Nous avons ensuite calculé le pourcentage d'interactions de chaque séance puis le pourcentage dans ces interactions d'interactions positives ou neutres et d'interactions négatives.

Le graphique qui suit montre l'évolution des interactions au cours des six séances. Ce graphique représente le pourcentage d'interactions de chaque séance et permet donc d'en montrer l'évolution.

6.1.3 *Résultats de l'observation des interactions*

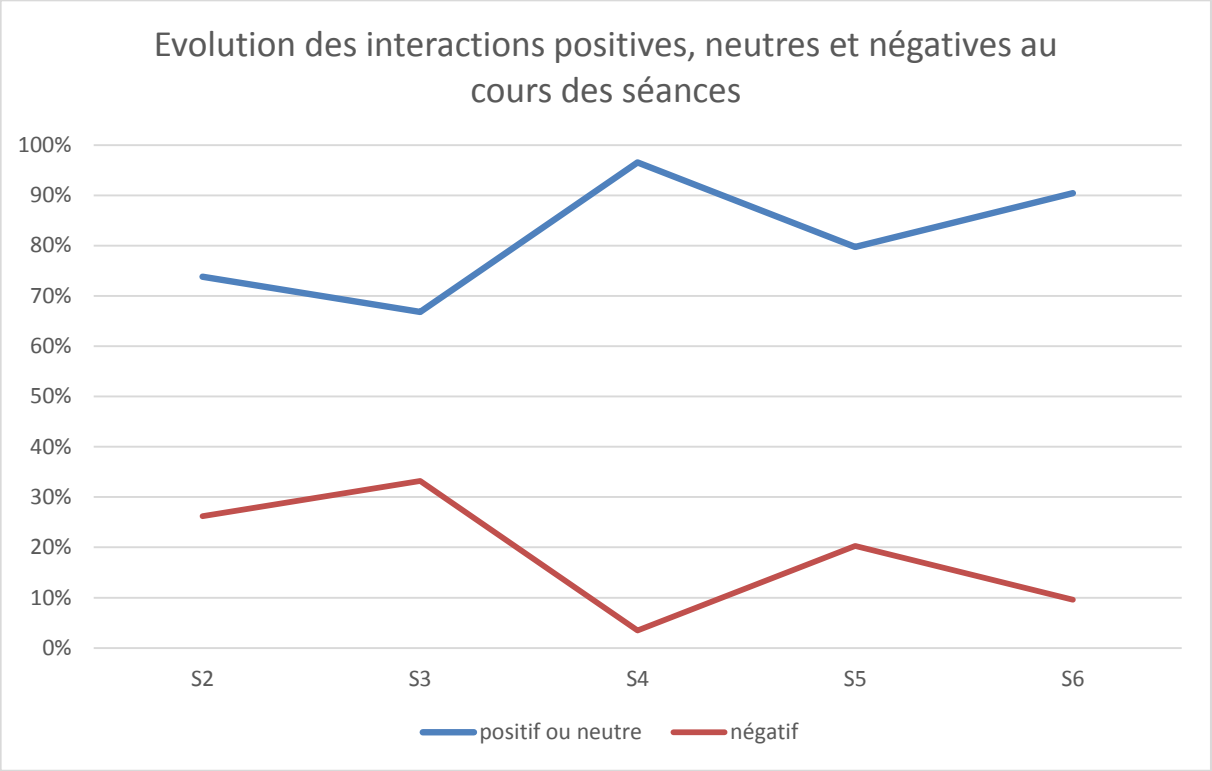
Graphique 3 : évolution des interactions au cours des séances (cf tableau 3, annexe 3 : p. 78)



On observe sur ce graphique que globalement les interactions sont en augmentation au sein de la séquence. De la séance 2 à la séance 6, elles augmentent de 12,2 points, passant de 13% à 25,2%. Le graphique montre trois phases : tout d'abord le taux d'interactions passe

de 13% en séance 2 à 16,6% en séance 4 soit une augmentation de 3,6 points sur trois séances. Ensuite, de la séance 4 à la séance 5 il y a une baisse du taux d'interactions, celui-ci redescendant à 15% à la séance 5. La troisième phase est celle du pic à la séance 6 : en une séance, le taux d'interactions hausse de 10,2 points, soit 83,6% de la hausse globale du taux d'interactions sur la séquence. L'augmentation de la séance 2 à la séance 4 peut s'expliquer par l'introduction du projet spectacle et la constitution définitive des groupes qui oblige les élèves à interagir entre eux. La baisse à la séance 5 correspondrait au refus de Guy d'être filmé, ce qui le met à part de son groupe et donc ferait diminuer les interactions. Le pic de la troisième phase s'explique certainement par la nécessité d'aboutir la création du petit spectacle et donc de se mettre d'accord et de créer tous ensemble.

Graphique 4 : Evolution des interactions positives, neutres et négatives au cours des séances (cf tableau 4, annexe 3 : p. 78)



Tout d'abord, notons que ce graphique révèle nettement que le taux d'interactions positives et neutres est supérieur à celui d'interactions négatives.

A la séance 2, le taux d'interactions positives et neutres est à 73,8% contre 26,2% de négatives. Nous observons une légère baisse dès la séance 3, on peut expliquer cela par un temps destiné à la constitution des groupes pendant lequel Guy était assez exclu, on peut aussi supposer que les premiers moments passés dans le groupe n'ont pas été évidents pour Guy. A la séance 4, une augmentation nette se laisse percevoir : le taux d'interactions positives ou neutres atteint alors 96,5% des interactions. Cela s'explique par la préparation au spectacle qui suscite la coopération entre les élèves, et donc les interactions. A la séance 5 on observe une baisse d'environ 17 points, passant de 96,5% en séance 4 à 79,7%. Ce taux peut correspondre au refus de Guy d'être filmé. Cependant à la séance 6 le taux d'interactions positives ou neutres repasse à 92,4%, ce qui montre que Guy et les autres élèves ont recommencé à interagir puisque c'était la dernière séance avant le spectacle.

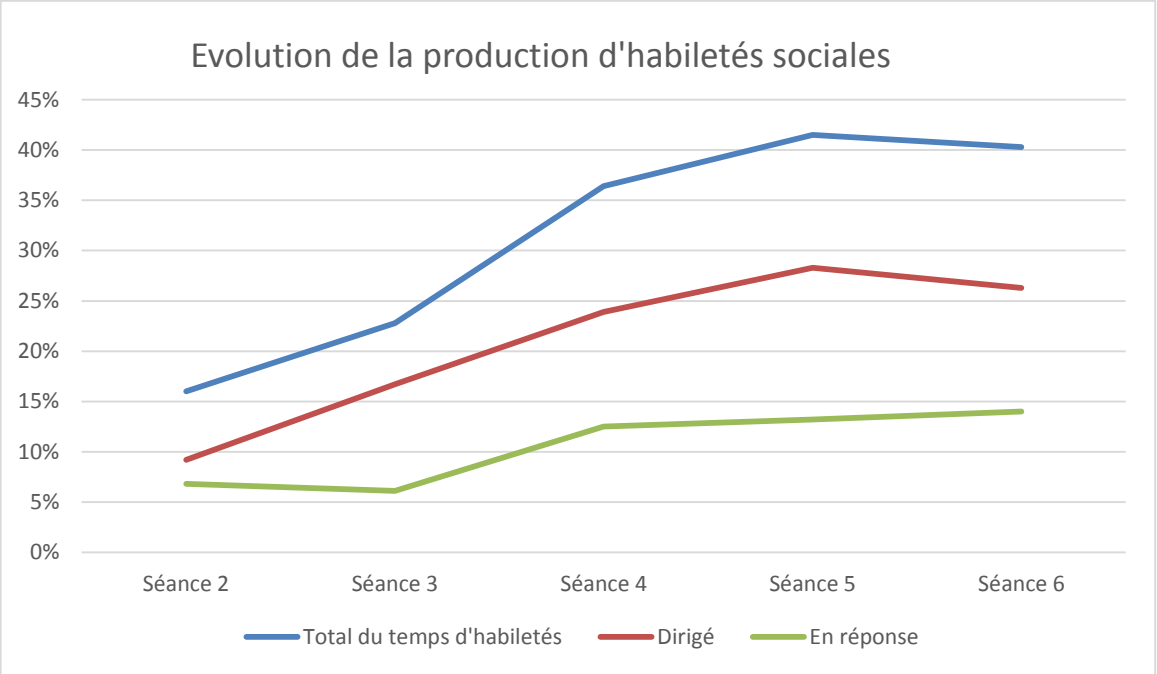
Ainsi, on constate que l'évolution des interactions correspond de très près à la mise en place de la coopération mais également au degré d'engagement.

6.1.4 *Résultats de l'observation des habiletés sociales*

(cf tableaux 5 à 9, annexe 4 : p. 78 à 82)

Durant l'observation des vidéos des séances, nous avons complété des grilles pour relever les habiletés sociales de Guy, l'élève obèse rejeté. Nous avons pu ensuite quantifier ses habiletés sociales : tout d'abord les habiletés dirigées vers un pair et les habiletés en réponse à un pair. Le graphique qui suit représente l'évolution des habiletés sociales de l'élève rejeté au fil des séances. Le tableau qui recense les données recueillies dans les grilles d'observation est joint en annexe.

Graphique 5 : Evolution des habiletés sociales en réponse à un pair et dirigées vers un pair de Guy



On observe tout d'abord une hausse de la quantité d'habiletés sociales durant le module d'arts du cirque. En effet, les échanges observables augmentent de 24 points : de 16% en séance 2 à 40,3% en séance 6. On peut expliquer cela par l'évolution de la séquence. En effet, lors des deux premières séances les élèves découvrent et s'exercent aux activités de jonglerie et d'équilibre. Ils sont répartis en groupes affinitaires et sont placés sur des zones matérialisées par des tapis. Ils sont donc tous ensemble mais ne coopèrent pas. Ils manipulent et s'entraînent seuls, il y a peu d'échanges observables entre Guy et ses camarades. C'est en séance 3 que nous introduisons le besoin de coopérer car nous introduisons le jeu d'acteur. Les élèves doivent ajouter de courtes scénettes à leurs numéros. Nous leur proposons des papiers à piocher sur lesquels sont inscrits des situations à jouer à plusieurs, c'est ce qui explique cette hausse d'habiletés sociales qui débute en séance 3 et qui se poursuit de façon croissante jusqu'à la fin de la séquence.

Les habiletés sociales dirigées vers autrui sont en hausse dès la séance 3 (plus 7 points par rapport à la séance précédente). Cette séance était dédiée aux activités d'équilibre. Guy a dû faire appel à plusieurs reprises à des pareurs, notamment pour la boule et le rolla-bolla. Durant les autres séances, les habiletés dirigées vers les pairs sont en hausse car le besoin de

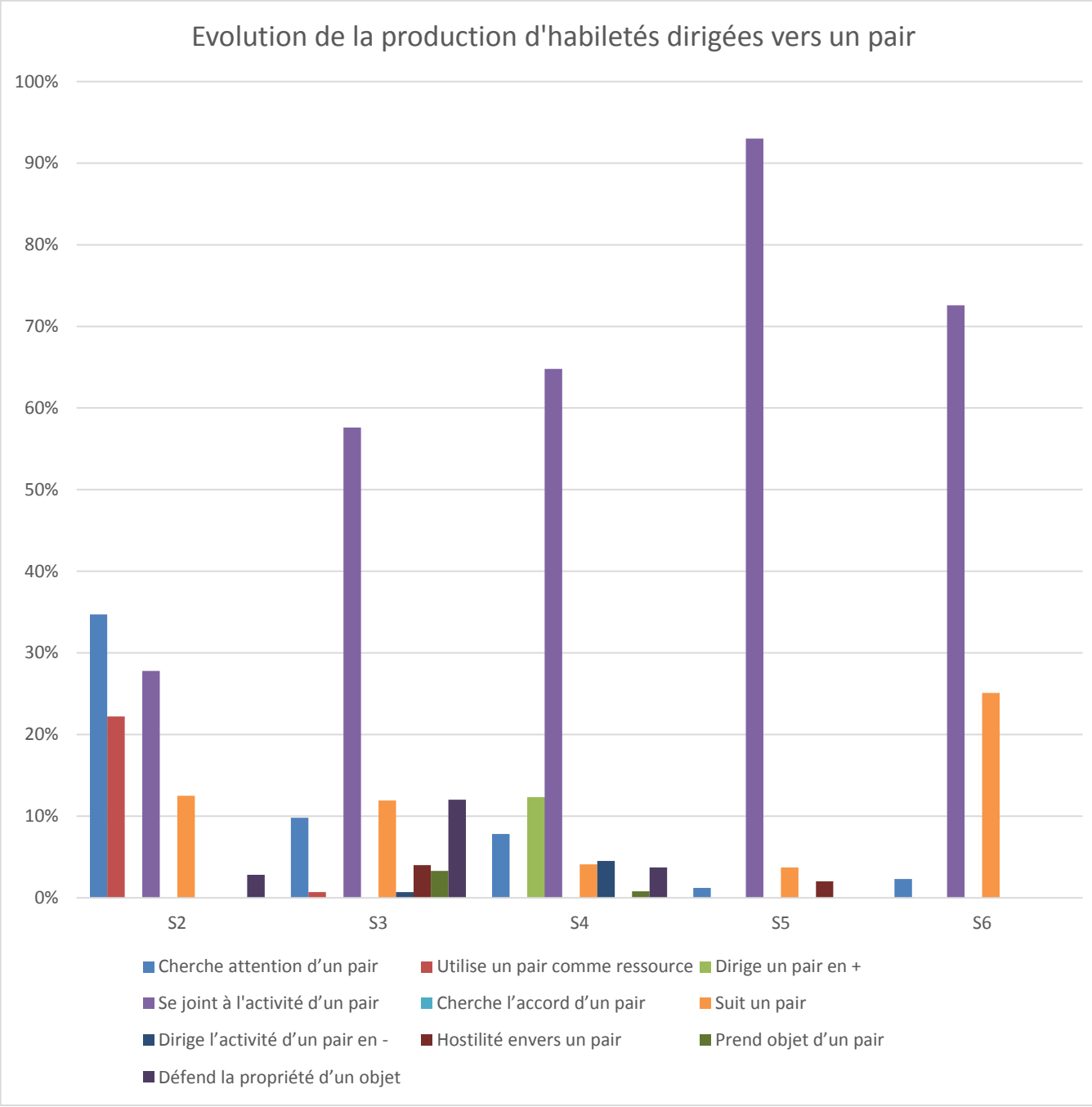
coopération pour créer un numéro l'a poussé à s'intégrer à l'activité de son groupe (observation et participation). La hausse est de 17 points entre la séance 2 et la séance 6 (de 9,2% à 40,3%).

Concernant les habiletés sociales en réponse à un pair, la courbe est relativement constante. On observe une hausse de 6 points durant la séance 4 par rapport à la séance 3 : de 6,1% en séance 3 à 12,5% en séance 4. Cette hausse peut s'expliquer par la conservation des groupes qui ont été formés en séance 3. Les membres de son groupe ont plus sollicité Guy. Nous avions justement rappelé en séance 4 le but de la séquence de cirque : réaliser un spectacle par groupe qui sera filmé puis diffusé sur le blog de l'école afin que les familles puissent le visionner. Les élèves ont été motivés et ont perçu le besoin de coopérer pour réussir et Guy a été en conséquence plus sollicité par les membres de son groupe.

Nous observons également qu'il y a moins d'habiletés en réponse à un pair que d'habiletés dirigées vers un pair sur toutes les séances. Cela peut s'expliquer par le comportement de Guy pour les activités d'équilibre : il a fait appel à des pareurs mais il n'a pas été sollicité pour être pareur par d'autres enfants et ne s'est pas proposé. Nous avons également observé durant les séances que, bien qu'il soit impliqué dans l'activité de son groupe, les enfants communiquaient peu avec lui. Il s'est impliqué dans l'activité de son groupe car le meneur du groupe, un enfant de statut populaire, l'appelait souvent pour qu'il s'implique, mais Guy était seul durant les autres phases. Le fait qu'il soit peu sollicité par les autres peut également être lié à son statut de rejeté. Comme nous l'avons expliqué dans la partie théorique de ce mémoire, les élèves rejetés présentent généralement un déficit en habiletés sociales et par conséquent ont des difficultés pour produire des interactions positives ou neutres.

Voici un graphique qui détaille la répartition des habiletés sociales dirigées vers un pair. Les valeurs indiquées correspondent aux valeurs en pourcentages de chaque type d'habileté dirigée dans la catégorie des habiletés dirigées vers un pair.

Graphique 6 : Evolution détaillée de la production d'habiletés sociales dirigées vers un pair de Guy



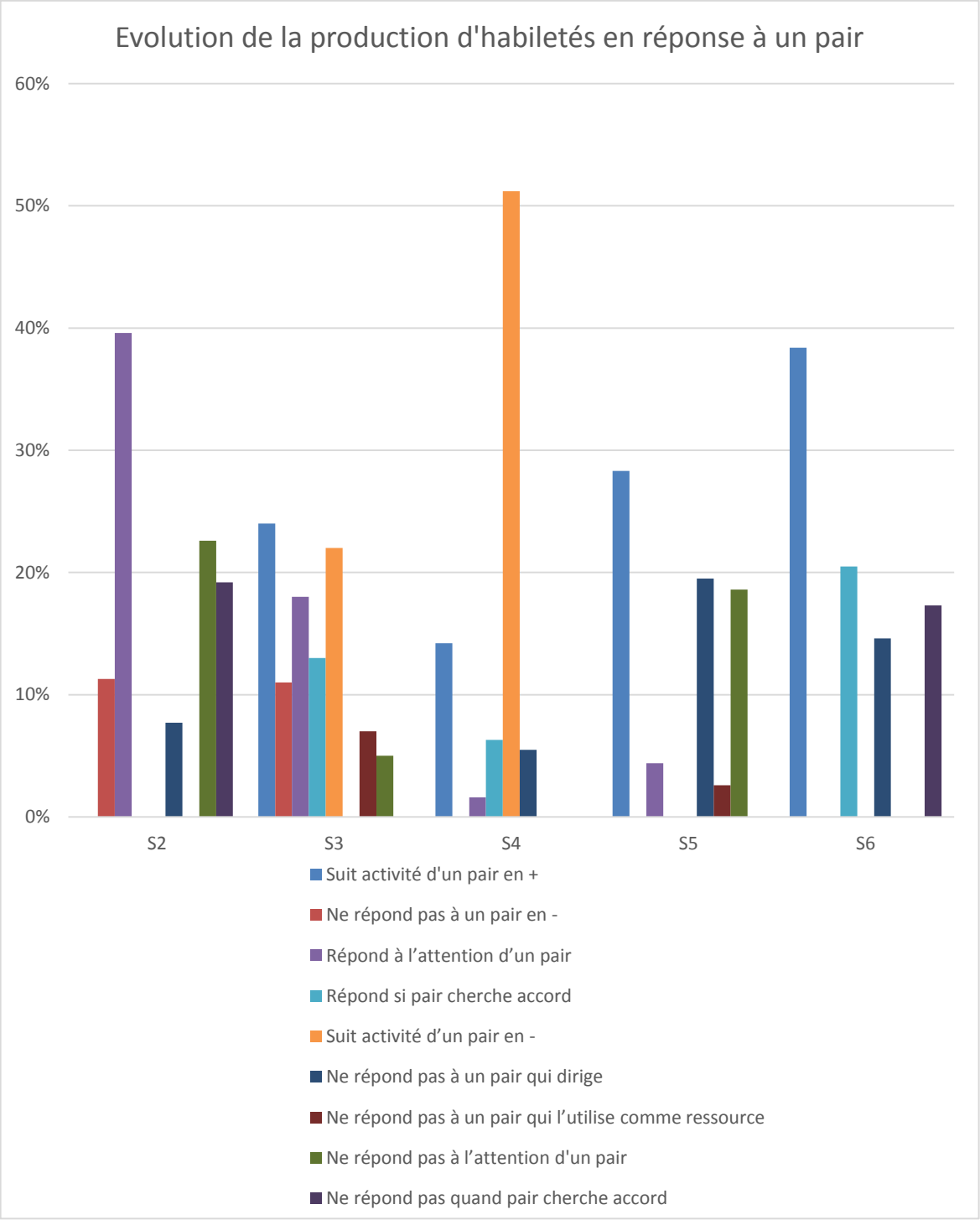
En observant ce graphique, un type d'habileté est prédominant. Il s'agit de l'item "se joint à l'activité d'un pair". Si en séance 2 ce type d'habileté s'approche de 30% avec "cherche l'attention d'un pair" à 34,7%, il s'agit du type d'habileté dominant et en hausse durant toutes les autres séances. Respectivement pour les séances 3, 4,5 et 6, 57,6%, 64,8%, 93% et 72,6% du total des habiletés dirigées vers un pair. Cela coïncide avec nos observations.

Comme durant la deuxième séance il n'y avait pas de coopération, Guy s'exerçait seul. Durant les autres séances, le besoin de coopérer pour produire un numéro lui a permis de se joindre à l'activité des élèves de son groupe. Les résultats nous montrent que Guy s'est impliqué puisqu'il a travaillé avec son groupe pour réaliser la tâche demandée mais qu'il n'a pas été un élément moteur ou une source de proposition au sein de son groupe. En effet il y a très peu d'habiletés des types "dirige l'activité d'un pair", que ce soit de façon négative ou positive, ou "utilise un pair comme ressource". Ce dernier type atteint plus de 20% uniquement en séance 2 car Guy a fait appel à des pareurs.

Ce graphique nous indique également que cet élève n'a pas montré de signes d'hostilité envers ses pairs.

Observons maintenant la répartition par type des habiletés en réponse à un pair :

Graphique 7 : Evolution détaillée de la production d'habiletés sociales en réponse à un pair de Guy



Pour commencer, une donnée attire le regard sur ce graphique : il s'agit du pourcentage du type d'habileté en réponse "suit l'activité d'un pair de façon négative". Durant la séance 4, 51,2% des habiletés en réponse à un pair font partie du type d'habiletés mentionné

précédemment. Nous retrouvons la présence de ce type d'habiletés également en séance 3 à hauteur de 22% du total d'habiletés en réponse à un pair de la séance 3. Ce résultat est en corrélation avec ce que nous avions observé lors de ces séances : Guy semblait beaucoup aimer monter sur la boule, quitte à ne pas laisser les autres monter autant que lui et lors de la séance 3 nous avons constitué les groupes définitifs. Guy s'est retrouvé avec un élève populaire et très performant sur la boule, le meneur du groupe et ce dernier a été voltigeur beaucoup plus souvent que Guy. Il ne faisait donc plus la tâche et regardait l'élève meneur d'un air mécontent.

Les autres données indiquent une progression des habiletés du type "suit l'activité d'un pair de façon positive" : non présent en séance 2, puis 24% en séance 3, 14,2% en séance 4, 28,3% en séance 5 et 38,4% en séance 6. Cela peut être dû à l'implication de Guy dans la constitution d'un spectacle de cirque. Ce résultat est à mettre en lien avec les taux du type "répond à un pair qui l'utilise comme ressource" en séance 4 et 5 : respectivement 21,2% et 26,5%. Le meneur du groupe indiquait à chacun ce qu'il fallait faire et Guy s'exécutait. La baisse en séance 6 à 9,2% est la conséquence de son refus d'être filmé. Il se cachait derrière la boule et ne voulait plus participer malgré les sollicitations des membres de son groupe, ce qui explique le taux plus élevé du type "répond si pair cherche accord" lors de cette séance (plus de 20%) et du type "ne répond pas quand un pair cherche accord". Il a été beaucoup plus sollicité durant cette séance et ne leur répondait pas à chaque fois.

6.1.5 *Résultats de la comparaison des tests sociométriques*

(cf annexe 5 : p. 83)

Le premier test sociométrique a permis d'établir la sociomatrice de la classe : sur 19 élèves, 3 élèves sont populaires, 11 élèves sont de statut moyen et 5 élèves sont rejetés. L'élève rejeté de cette étude fait donc partie de ces 5 élèves ainsi qu'un des élèves de son groupe dans le cadre du module de cirque.

Le deuxième test sociométrique permet d'observer une éventuelle évolution des statuts. Un élève identifié comme rejeté est devenu controversé. Les 4 autres élèves sont restés rejetés. Il y a toujours autant d'enfants populaires mais ce ne sont pas les mêmes. Le meneur du groupe de notre élève rejeté est devenu populaire ainsi que deux autres élèves. Mais le statut de l'élève obèse rejeté n'a pas évolué au cours du module d'arts du cirque.

7 Discussion

Cette étude avait pour objectif d'évaluer l'impact de la mise en place d'un module d'arts du cirque favorisant la coopération sur le statut, l'engagement, les interactions avec les pairs et les habiletés sociales d'un élève obèse rejeté.

Nous avions émis plusieurs hypothèses. Tout d'abord, nous imaginions que l'engagement serait de plus en plus fort au fil de la séquence grâce à la mise en place d'une APSA le favorisant. Nous pensions ensuite que grâce à la pratique en coopération, l'élève rejeté aurait plus d'interactions avec ses pairs en termes de quantité et de qualité. Aussi, nous pensions que cette hausse qualitative et quantitative conduirait à une amélioration de ses compétences sociales. Nous avions également émis l'hypothèse que la prise de risque permettrait une amélioration du statut de cet élève et enfin que l'amélioration de ses compétences sociales permettrait une amélioration de son statut de rejeté à moyen. Nous pensions que la pratique en inclusion aurait également un impact sur cette amélioration.

L'analyse de l'engagement ne nous a pas permis de valider notre première hypothèse. En effet, comme nous l'avons vu dans les résultats, l'engagement a baissé de la séance 2 à la séance 6. Nous pensons que cela est dû au refus de Guy d'être filmé et nous supposons que sans ce souci, Guy se serait senti plus à l'aise et se serait investi et engagé plus fortement et de façon croissante dans la création du spectacle.

Les résultats concernant les interactions ont tout d'abord montré que les interactions avaient gagné en quantité au fil des séances comme nous l'avions pensé. En effet, comme nous l'avons montré dans l'analyse des graphiques, les interactions entre Guy et ses pairs augmentent considérablement de la séance 2 à la séance 6. Mais elles gagnent aussi en qualité, cependant le souci d'être filmé a à nouveau fait défaut dans l'évolution de ces dernières, même si on passe de 75% d'interactions positives ou neutres en séance 2 à 90% en séance 6. On peut donc valider notre hypothèse de départ, cela grâce à la mise en place d'une séquence d'une dynamique inclusive basée sur la coopération. Comme le montre l'étude menée en 2007 par Buchs, le fait de travailler en groupe a forcé les interactions en augmentant la fréquence et la qualité. Dans le cas de Guy, nous pensons que le fait d'avoir imposé ce travail en groupe a effectivement été bénéfique cependant il aurait été intéressant de construire un réel apprentissage coopératif plutôt que de la coopération simple dans ce

module. L'apprentissage coopératif aurait en effet permis une création d'interactions encore plus structurée par le biais des feedback et de la création de groupes hétérogènes et structurés, comme le développe Nicolas Mascret, dans *Apprentissage coopératif en milieu difficile et contexte culturel.* La coopération simple a tout de même permis de créer ces interactions qui ont été nécessaires afin d'arriver à un but visé et commun. De plus, les interactions dans ce cadre de la coopération permettent aussi, comme l'écrivent Johnson et Johnson en 1995 de favoriser le développement des habiletés cognitives par le biais des échanges d'informations entre les élèves.

Ainsi, l'analyse des résultats des habiletés sociales de Guy a permis de montrer une évolution positive. Les habiletés sociales dirigées vers un pair et en réponse à un pair ont augmenté au cours de la séquence : il a eu davantage d'échanges avec ses pairs lorsqu'il fallait coopérer. La deuxième hypothèse a donc été validée : en mettant l'élève dans une situation qui facilite la production d'interactions positives, il a amélioré ses compétences sociales.

Ces résultats convergent avec les études sur lesquelles nous nous étions appuyées. Rappelons que Newcomb, Bukowsky et Patee (1993), avaient démontré qu'un déficit en habiletés sociales se manifestait par un manque d'interactions positives, et qu'Ewa Drozda-Senkowska et Pascal Huguet avaient mis en évidence l'importance des interactions entre pairs dans l'acquisition de compétences sociales.

Concernant les deux dernières hypothèses, les résultats les ont réfutées. En effet le statut de l'élève est demeuré inchangé, à savoir rejeté malgré l'amélioration de ses compétences sociales et la prise de risque. Cet élève n'est pas mieux accepté au terme d'un module d'arts du cirque. Pourtant les travaux de Deneuve, Genty et Dru (2002) sur les effets des activités de prise de risques sur les relations affinitaires ont mis en évidence une amélioration des relations interpersonnelles lorsque des élèves pratiquent une activité nécessitant une prise de risque. Une autre étude d'André, Deneuve et Carpentier (2011) a montré l'influence de la prise de risque physique et sociale dans la pratique de la danse hip hop sur l'acceptation des enfants de statut social inférieur. Concernant les habiletés sociales, Odom a montré qu'un déficit en habiletés sociales était à l'origine des rejets.

D'une part, on peut expliquer la conservation du statut par le refus de l'élève rejeté de se faire filmer. Il a handicapé son groupe en refusant de pratiquer, ce qui n'a pas du tout amélioré l'acceptation de cet élève par ses pairs. Cela se confirme lors de la comparaison des deux tests sociométriques : deux élèves de son groupe qui avaient répondu par le smiley neutre pour l'élève rejeté lors du premier test ont répondu par le smiley négatif au deuxième test. Il n'a pas été assez mis en situation de réussite pour être valorisé aux yeux des autres au point de voir une répercussion sur les statuts sociométriques.

D'autre part, cette absence d'évolution positive peut être attribuée aux limites de la séquence proposée. Tout d'abord, nous avions imposé que chaque enfant fasse quelque chose dans le spectacle mais nous avions laissé libre le choix des numéros. De ce fait le meneur du groupe de l'élève rejeté a choisi les activités et les rôles et a pris celui de voltigeur. Il s'agit donc de l'élève qui a pris un risque physique. Son statut a d'ailleurs évolué de moyen à populaire, ce qui va dans le sens des conclusions des études mentionnées précédemment. Les autres élèves ont seulement pris un risque social du fait de la représentation filmée devant les pairs. Cette prise de risque uniquement sociale n'a donc pas été suffisante pour faire évoluer la perception de l'élève rejeté parmi ses pairs et donc par conséquent son statut. De plus cette séquence n'a duré que 6 semaines, ce qui est une durée assez courte pour faire évoluer la perception de cet élève par ses pairs. Même si l'élève rejeté a amélioré ses compétences sociales, ses pairs n'ont peut-être pas remarqué de changements. Il aurait donc été intéressant de mettre en place un module plus long et d'instaurer une rotation des rôles au sein des groupes. Chaque élève aurait été voltigeur et donc eu une prise de risque physique devant ses pairs, ce qui aurait pu avoir plus d'impact sur leur perception par les pairs. Il aurait été également intéressant et de poursuivre cette dynamique de coopération et de prise de risque dans une activité physique différente. Par exemple André, Deneuve et Louvet (2010) mentionnent l'intérêt de la gymnastique sportive car cette activité présente une prise de risque importante.

8 Conclusion

L'objectif de notre mémoire était de voir si, suite à la mise en place d'un module d'arts du cirque en inclusion au cycle 3 basé sur la coopération et la prise de risque, le statut d'un élève obèse rejeté allait être modifié par l'amélioration notamment de son engagement, de ses interactions et de ses habiletés sociales.

Afin de répondre à ces questions, nous avons dans un premier temps cherché des études en lien avec les concepts évoqués dans ce mémoire afin de connaître le positionnement des chercheurs quand à ces concepts. Cela nous a permis d'établir les fondements de notre mémoire : le cadre théorique. Nous avons présenté plusieurs recherches traitant de sociométrie, d'engagement, d'interactions, de compétences sociales, d'obésité ainsi que des dispositifs pédagogiques à mettre en place, à savoir : la coopération, l'inclusion, la prise de risque et les arts du cirque.

Les résultats de ces études nous ont permis d'établir nos hypothèses : nous pensions que, placer un élève obèse rejeté dans une situation de coopération présentant une prise de risque sociale et physique dans le cadre d'un module d'arts du cirque, permettrait d'améliorer l'engagement de cet élève. Nous avions également émis l'hypothèse que cette situation favoriserait la production d'interactions en quantité et en qualité, ce qui entrainerait une amélioration des habiletés sociales. Cette amélioration, combinée à la prise de risque, se traduirait par une amélioration du statut de rejeté.

Afin de tester ces hypothèses, nous avons mis en place notre expérimentation : nous avons cherché un terrain, une classe de cycle trois dont un des élèves était rejeté et obèse. Nous avons eu la chance de rencontrer deux fonctionnaires stagiaires qui avaient ce cas de figure dans leur classe et qui ont accepté de nous laisser mener la séquence d'arts du cirque. Chaque séance a été filmée, et le visionnage de ces vidéos nous a permis d'analyser l'évolution des interactions, de l'engagement, des habiletés sociales de l'élève obèse rejeté ainsi que son statut sociométrique. L'analyse de ces résultats nous a permis de valider certaines hypothèses et d'en réfuter d'autres.

Les résultats montrent en effet que les interactions ont augmenté de façon quantitative et qualitative et que les compétences sociales ont également augmenté. L'élève rejeté a eu plus d'échanges positifs avec ses pairs. Cela nous a donc permis de valider les hypothèses

émises concernant l'augmentation des interactions et des habiletés sociales. Concernant l'engagement, il n'a pas augmenté, contrairement à ce que nous avions prévu. Le taux d'engagement de l'élève rejeté a baissé et son statut n'a pas évolué. Les hypothèses concernant l'amélioration de l'engagement et du statut ont donc été réfutées. L'élève rejeté ne voulait plus être filmé durant les dernières séances : il a, de ce fait**,** handicapé son groupe, ce que peut expliquer ces résultats. Son statut est resté identique : rejeté. Nous pouvons expliquer ce résultat par la courte durée de la séquence : 7 séances. Les pairs n'ont peut-être pas remarqué l'amélioration des compétences sociales de l'élève rejeté. Par ailleurs, la prise de risque n'a pas été aussi présente que prévu du fait de la diversité des activités circassiennes proposées et de l'absence d'alternance des rôles au sein des groupes. Il aurait donc été intéressant de prolonger ce module afin de constater plus d'évolutions.

La mise en place de cette expérimentation nous a permis de tester nos hypothèses et de faire face aux différentes variables qui influent sur une étude. Plus généralement, la réalisation de ce mémoire nous a permis d'acquérir des savoir-faire méthodologiques et également de susciter un réel questionnement sur la gestion des relations interpersonnelles au sein d'une classe, ce qui est au cœur des préoccupations professionnelles des enseignants.

9 Bibliographie

9.1 *Articles*

Aboud F. (1988, 2003), « cognitive-developtmental theory » in Penny H. et Haddock G. (2007) "Children's stereotypes of overweight children", *British Journal of Developmental Psychology,* 25, 409-418

André, A., Carpentier, C. (2010), « Intégrer oui, mais sans exclure ! » : Edition Revues EPS

André A., Deneuve P. (2-4 juillet 2009), « Coopération en Eps et relations affinitaires intergroupes », Congrès international de psychologie de sport, Vincennes, in André, A., Carpentier, C. (2010), « Intégrer oui, mais sans exclure ! », Revue EPS

André, A., Deneuve, P. (2011), « Types de dispositifs coopératifs en Education Physique et sportive et acceptation des élèves issus de l'éducation spécialisée », *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education, N°5* pp 46-57
www.la-recherche -en-education.org (consulté le 04/03/16)

BUCHS Céline (2007) « Travail en duo sur des textes à l'école primaire : le rôle de la distribution des informations », *Actualités Psychologiques*, n°19, pp 63-77. in André, A., Deneuve, P., (2011), « Types de dispositifs coopératifs en Education Physique et sportive et acceptation des élèves issus de l'éducation spécialisée », *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education, N°5* pp 46-57

Deneuve, P., Genty, J., Dru, V. (2002), « Modifications des affinités interpersonnelles intergroupes en fonction du type d'activité partagée et des compétences perçues en milieu scolaire », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie scolaire,* n° 54

Degenne A. (2009) « Types d'interactions, formes de confiance et relations » dans *Revista hispana para el análisis de redes sociales* : REDES

Dion M., (1987-1989) « *L'hétérogénéité des enfants rejetés en milieu scolaire* »

Drozda-Senkowska E., Huguet P., « Chapitre 4. Acquisition et régulation des compétences sociales », in Michèle Kail et al. (2003), *Les sciences cognitives et l'école*, Presses Universitaires de France « Hors collection », p. 151-212. DOI 10.3917/puf.coll.2003.01.0151

Harter S. (1982) : « The perceived competence sociale », *Child development*, 53, p. 87-97 in André A., Deneuve P., « Coopération en Eps et relations affinitaires intergroupes », Congrès international de psychologie de sport, Vincennes, 2-4 juillet, 2009

Howden J. *La coopération*

Johnson David et Johnson Roger (sous la direction) (1995). « Cooperation and competition : theory and research », Edina, MN : "Interaction Book Co", 1989, 257 pages in André, A., Deneuve, P. (2011), « Types de dispositifs coopératifs en Education Physique et sportive et acceptation des élèves issus de l'éducation spécialisée », *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education*, N°5 pp 46-57

Kemp C., Kishida Y., Carter M. & Sweller N. (2012) « The effect of activity type on the engagement and interaction of young children with disabilities in inclusive childcare settings » – Early Childhood Research Quaterly 28 (134-143) in Despois J., André A., Deneuve P., Louvet B., (2016) « étude de la dynamique d'interaction enseignant élève porteur de troubles du spectre autistique à la maternelle », Spirale - Revue de Recherches en Éducation -Supplément électronique au N° 57 (83-95)

Kanouté F. (2002), « Un regard « sociométrique » sur la classe : pour mieux enseigner et pour mieux intégrer », *Vie pédagogique*, numéro 122, pages 24 à 26

Odom SL. (2005) « Compétence sociale avec les pairs chez les jeunes enfants aux prises avec des déficiences » in Tremblay RE, barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur internet]. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants ; pages 1 à 7

Maasen G., Verschueren K. (2005). "A two dimensional rating-based procedure for sociometric status, determination as an alternative to the Asher and Dodge System", *Merill-*

Palmer Quaterly, n°51, pp 192-212. In André A., Deneuve P., « Types de dispositifs coopératifs en Education Physique et sportive et acceptation des élèves issus de l'éducation spécialisée », Revue de l'Association Francophone

Marc E. et Picard D. (2002) « Interaction », in Jacqueline Barus-Michel et al., *Vocabulaire de psychosociologie*, ERES « hors collection »

Maquet T. « La prise en charge des élèves en surpoids et obèses en EPS », revue *Sport, santé et préparation physique*, n°14, mars 2006. http://www.valdemarne.fr/files/sspp/revue_n14.pdf (consulté le 17/02/17)

Mascret N., *Apprentissage coopératif en milieu difficile et contexte culturel*

Mucchielli, R. (1973) « Organigrammes et sociogrammes », Paris, ESF-EME, in Kanouté F. (2002), « Un regard « sociométrique » sur la classe : pour mieux enseigner et pour mieux intégrer », *Vie pédagogique*, numéro 122, pages 24 à 26

Newcomb, A. F., W. M., Bukowsky et L. Patee. « Children's Peer Relations : A meta-Analytic Review of Popular, Rejected, Neglected, Controversial and Average Sociometric status », *Psychological Bulletin*, n°113 ; 1993, p. 99-128. In Kanouté F. (2002), « Un regard « sociométrique » sur la classe : pour mieux enseigner et pour mieux intégrer », *Vie pédagogique*, numéro 122, pages 24 à 26

Penny H. et Haddock G. (2007) "Children's stereotypes of overweight children", *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 409-418

Plaisance, Belmont et Vérillon (classification) in André, A., Carpentier, C., « Intégrer oui, mais sans exclure ! », Revues EPS

Rutter (1967) questionnaire utilisé par Marielle Dion in Dion M., (1987-1989) « *L'hétérogénéité des enfants rejetés en milieu scolaire* »

Tartar Goddet Edith, http://www.editions-retz.com/actualites/developper-les-competences-sociales-des-adolescents.html (consulté le 24/03/17)

Vaughn, Odom & Bailey interactions 2009 in Despois J., André A., Deneuve P., Louvet B. (2016) « étude de la dynamique d'interaction enseignant-élève porteur de troubles du spectre autistique à la maternelle », *Spirale – Revue de Recherches en Education*, Supplément électronique au N°57 (83-85)

Vasquez-Bronfman, A. et I. Martinez. *La socialisation à l'école, approche ethnographique*, Paris, PUF, 1996. In Kanouté F. (2002), « Un regard « sociométrique » sur la classe : pour mieux enseigner et pour mieux intégrer », *Vie pédagogique*, numéro 122, pages 24 à 26

Wolfensberger W. et Thomas S. (1983) in André, A., Carpentier, C., « Intégrer oui, mais sans exclure ! », Revues EPS

9.2 *Sites internet*

INPES :
http://inpes.santepubliquefrance.fr/10000/themes/nutrition/nutrition_guides_alimentaires.asp et http://inpes.santepubliquefrance.fr/cfesbases/catalogue/pdf/imc/docimcenf.pdf

M.S.S. Carnet de santé et courbes de corpulence
http://socialsante.gouv.fr/IMG/pdf/carnet_de_sante.pdf (Consulté le 15/02/17)

OMS, Charte Ottawa 1986, https://www.scribd.com/fullscreen/13718030?access_key=key-x2l56pkoigm6fp9r4d5 (Consulté 03/16)

OMS, juin 2016 « obésité et surpoids », Aide-mémoire numéro 311,
http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/fr/ (Consulté le 15/02/17)

OMS, octobre 2014 Commission sur les moyens de mettre fin à l'obésité de l'enfant, Obésité de l'enfant : faits et chiffres http://www.who.int/end-childhood-obesity/facts/fr/ (Consulté le 15/02/17)

OMS, définition de l'obésité http://www.who.int/topics/obesity/fr/ (Consulté le 16/02/17)

Larousse : définitions

Loi handicap 2005
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&categorieLien=id (consulté le 16/02/17)

Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, BOEN du 25 juillet 2013, disponible sur education.gouv.fr http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html (consulté en 01/16)

Site internet de l'hôpital Robert Debré http://robertdebre.aphp.fr/maladie-obesite/ (consulté le 16/02/17)

Socles communs : eduscol.fr

10 Annexes

10.1 *Annexe 1 : séquence de cirque détaillée*

En amont de cette séquence en EPS, une vidéo d'un spectacle de cirque sera présentée aux élèves afin de les sensibiliser à ce à quoi peut ressembler un numéro de cirque ainsi qu'aux différentes familles circassiennes.

Séance 1
Phase de découverte
Activités de jonglerie

Discipline : Éducation Physique et Sportive **Champ d'apprentissage :** S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique	**Objectif :** Découvrir le matériel et les différentes activités de la famille jonglerie
Organisation : classe divisée en 4 groupes	**Matériel :** jonglerie → 12 balles de jonglage, 12 anneaux plats, 8 assiettes chinoises et leurs bâtons, 12 foulards

Déroulement de la séance :

1. échauffement → 15 minutes
- déplacements en musique
- échauffement des articulations (nuque, poignets, chevilles, dos rond dos plat)
- jeu des statues (quand la musique s'arrête, les élèves doivent s'immobiliser en statue sur un pied, deux pieds, accroupis etc.)

2. règles de sécurité → 5 minutes
- rester dans l'espace délimité de son atelier
- veiller à ne pas faire mal aux autres
- respecter le matériel, ne pas abîmer
- organisation de la classe en 4 groupes

3. présentation des quatre ateliers et temps d'action → 35 minutes
Consigne : « A chaque atelier, jongler avec un ou deux objets »

- **ateliers balles, foulards et anneaux** → critères de réussite :

Seul	**A deux**
Niveau 1 → lancer et rattraper son objet 5 fois	**Niveau 1** → face à face, lancer d'une

de suite avec la même main **Niveau 2** → lancer d'une main et attraper de l'autre un même objet 5 fois de suite **Niveau 3** → lancer et réceptionner deux objets avec main droite et main gauche 3 fois de suite **Niveau 4** → lancer deux objets l'un après l'autre d'une même main et les rattraper dans l'autre main	main et rattraper avec les deux 10 fois de suite **Niveau 2** → face à face, lancer main droite et rattraper main droite 5 fois de suite (ou pareil avec main gauche) **Niveau 3** → ne lancer qu'après avoir lancé et rattrapé son objet avec la même main 2 fois de suite (voir niveau 1 seul) **Niveau 4** → côte à côte, effectuer 5 lancers de même hauteur

- **atelier assiettes chinoises** → critères de réussites : faire tourner une assiette sur son bâton pendant 5 secondes sans la faire tomber

Seul
Niveau 1 → faire tourner l'assiette 5 secondes sur le doigt **Niveau 2** → faire tourner l'assiette 5 secondes sur le bâton **Niveau 3** → faire tourner deux assiettes sur leurs bâtons pendant 5 secondes **Niveau 4** → se déplacer d'un tapis à l'autre en gardant son assiette en mouvement et en équilibre

4. <u>retour au calme et rangement</u> → 5 minutes

<u>Difficultés prévisibles et remédiations :</u>

- l'élève n'arrive pas à lancer et à rattraper un objet → il se place face au mur jambes légèrement écartées et fléchies ou même à genoux pour les plus en difficulté, petits lancers avec bras près du corps
- l'élève n'arrive pas à faire tourner son assiette sur le bâton → avant de faire tourner le bâton, placer l'assiette au bout du bâton

<u>Bilan</u>

Pas de souci de matériel, classe divisée en 6 groupes de 3-4 élèves. Chaque groupe est sur des tapis avec du matériel différent à chaque fois. échauffement fait par l'enseignante (déplacements variés au signal d'un tambourin), les groupes ont changé de tapis toutes les 5 min environ, l'enseignante passait pour donner les consignes, conseils pour manipuler le matériel, Guillaume très motivé par la tâche, cependant presque pas d'interaction avec les camarades de son groupe ou alors pour conflit

Séance 2
Phase de découverte
Activités d'équilibration

Discipline : Éducation Physique et Sportive **Champ d'apprentissage :** S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique	**Objectif :** Découvrir le matériel et les différentes activités de la famille équilibre
Organisation : classe divisée en 4 groupes	**Matériel :** équilibre → 2 rolla-bollas, boule, échasses, pédaliers, 6 tapis

Déroulement de la séance :

1. **échauffement** → 10 minutes

- déplacements en musique
- échauffement des articulations (nuque, poignets, chevilles, dos rond dos plat)
- jeu des statues (quand la musique s'arrête, les élèves doivent s'immobiliser en statue sur un pied, deux pieds, accroupis etc.)

2. **rappel des règles de sécurité** → 5 minutes

3. **présentation des ateliers et temps d'action** → 35 minutes

- **atelier pédaliers** → critères de réussite :

Niveau 1 → avancer avec l'aide d'un pareur **Niveau 2** → avancer seul de façon discontinue **Niveau 3** → avancer seul de façon continue **Niveau 4** → avancer seul de façon continue en manipulant un objet de jonglage

- **atelier boule** → critères de réussite :

Niveau 1 → monter sur la boule avec aide et tenir à genoux **Niveau 2** → monter sur la boule avec aide et tenir debout **Niveau 3** → tenir en équilibre seul sur la boule pendant 10 secondes **Niveau 4** → se déplacer sur la boule dans un milieu aménagé (deux tapis)

- **atelier échasses** → critères de réussite :

Niveau 1 → monter sur les échasses **Niveau 2** → se déplacer sur les échasses d'un tapis à un autre **Niveau 3** → se déplacer sur les échasses en réalisant un parcours (slalom, enjamber, passer dessous)

- **atelier rolla-bolla** → critères de réussite :

Niveau 1 → monter sur le rolla-bolla **Niveau 2** → se tenir en équilibre sur le rolla-bolla avec aide pendant 10 secondes **Niveau 3** → se tenir en équilibre sans aide pendant 10 secondes **Niveau 4** → se tenir en équilibre sans aide et manipuler des objets

4. retour au calme et rangement → 5 minutes

Difficultés prévisibles et remédiations :

- l'élève n'arrive pas à tenir en équilibre sur les pédaliers → le bras de l'aide doit être bien haut
- l'élève n'arrive pas à avancer avec les pédaliers → l'aide doit se déplacer en même temps que l'élève
- l'élève n'arrive pas à monter sur la boule → s'appuyer sur ses bras tendus pour monter les jambes sur la boule
- l'élève n'arrive pas à rester debout seul sur la boule → effectuer de petits déplacements des pieds sur les côtés de la boule, fixer un point loin devant
- l'élève n'arrive pas à se stabiliser sur le rolla-bolla → fléchir les jambes, fixer un point loin devant

Bilan

Les élèves ont été très intéressés par le nouveau matériel. Ils ont tous participé aux quatre ateliers. Le fait que la classe ai déjà vécu une séquence d'acrosport a été très utile car les élèves connaissaient déjà le rôle de pareur et ont pu efficacement assurer ce rôle dans les ateliers.

Les élèves n'ont eu que peu de temps pour s'exercer sur les ateliers : ils ont découvert le matériel mais ils n'ont pas disposé d'assez de temps pour s'exercer. Cette séance sera donc reconduite afin de permettre les apprentissages.

Le but de cette séquence (produire un numéro de cirque) devra être présenté lors de la prochaine séance afin de faire émerger les premières idées. Les groupes seront formés lors de la prochaine séance en intégrant le jeu d'acteur.

Séance 3
Phase de découverte
Activités d'équilibration et jeu d'acteur

Discipline : Éducation Physique et Sportive **Champ d'apprentissage :** S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique	**Objectif :** S'exercer sur les différentes activités de la famille équilibre en intégrant le jeu d'acteur
Organisation : classe divisée en 4 groupes affinitaires	**Matériel :** équilibre → 2 rolla-bollas, 2 boules, échasses, pédaliers, 6 tapis jeu d'acteur → papiers à piocher : situation à mimer seul ou à deux Feuilles de route séance équilibre

Déroulement de la séance :

1. échauffement → 5 minutes
- jeu des statues par deux (musique douce, les élèves font des mouvements amples pour échauffer leurs articulations et quand la musique s'arrête, les élèves doivent se saluer)

2. rappel des règles de sécurité → 5 minutes

3. présentation des ateliers et du projet → 5 minutes
Savez-vous pourquoi nous sommes avec vous ? Pour préparer un spectacle de cirque qui sera filmé et diffusé sur le blog de l'école.
Un spectacle de cirque c'est des numéros avec des acrobaties, du jonglage et des figures d'acrosport mais aussi de l'émotion avec des numéros comiques. Il faut faire les acteurs, faire rire le public.
Pour votre spectacle, vous allez être par groupes de quatre. Votre spectacle sera composé de plusieurs numéros. Entre chaque numéro, il faudra un jeu d'acteur : un numéro de clown. Nous allons vous donner une feuille de route pour noter votre groupe, et le numéro d'équilibre choisi par le groupe.
Aujourd'hui vous allez préparer une partie de votre spectacle : la partie équilibre et le jeu d'acteur. On peut par exemple faire semblant de rater un atelier qu'on sait faire pour faire rire.
Vous allez vous entrainer aujourd'hui sur deux ateliers que vous avez choisis.
Nous passerons vous aider et à la fin de la séance vous présenterez vos mini numéros.

4. Constitution des groupes et choix des ateliers → 5 minutes
PE note les groupes. Chaque groupe réfléchit ensemble pour choisir ses deux ateliers.
Filmer en particulier l'élève rejeté : Comment se fait la constitution de son groupe ? Est-il impliqué dans le choix des ateliers ?

5. temps d'action → 30 minutes
Deux rotations de 15 minutes.
Pour introduire le jeu d'acteur, les élèves piochent un papier qui indique une situation précise à mimer (je fais semblant de tomber de la boule… mon pareur éternue et me lâche…). Il faut mimer sans parler : comment faire ?
L'objectif sera au fil des séances de guider de moins en moins le jeu d'acteur : passer d'une situation précise à une émotion seulement à pas de papier inducteur)

6. Présentation des mini spectacles

Bilan
La séance a été très satisfaisante. Les élèves ont compris tout de suite l'intérêt d'intégrer le jeu d'acteur et ont utilisé les papiers inducteurs. Certains ont proposé d'autres idées.
Les groupes ont choisi le numéro d'équilibre qu'ils feront au spectacle : deux groupes ont choisi la boule et deux groupes ont choisi le rolla-bolla. Ce choix leur a permis d'avoir plus de temps pour s'entraîner.
Les mini-spectacles nous ont montré que les quatre groupes se sont vraiment investis. Ils respectent les consignes et sont très actifs dans la tâche demandée.
A la prochaine séance, les élèves confectionneront un numéro acrobatique. Étant donné qu'ils ont déjà fait de l'acrosport, cela ne devrait pas poser de problème. Ils devront y intégrer le jeu d'acteur.

Feuille de route des groupes – séance 3

Nom de groupe :…….

Prénom des participants : ……
…….

Numéro d'équilibre choisi pour le spectacle	
Thème de jeu d'acteur	

Papiers inducteurs du jeu d'acteur

Mon pareur éternue et me lâche.	Je glisse du rolla-bolla.
Je fais semblant de tomber de la boule.	Mon pareur n'arrête pas de me chatouiller et je suis très chatouilleux !
Je n'arrive pas à monter sur la boule car mon pareur a versé du savon dessus : elle est toute glissante.	J'ai besoin de l'aide d'un pareur mais je n'ai plus de voix ! Il ne m'entend pas alors j'essaie d'attirer son attention
Je prends la boule pour un ballon de foot et je me casse le pied : mon pareur m'aide à me relever	Je ne sais pas comment installer le rolla-bolla : je l'installe dans le mauvais sens, j'oublie le pivot, mon pareur s'énerve.

Je ne sais pas à quoi servent les échasses : mon pareur essaie de m'expliquer mais je ne comprends pas et il s'énerve	Un camarade m'a pris mon foulard : j'essaie de le rattraper en pédaliers.
Course poursuite en échasse au ralenti.	J'essaie de jongler sur les pédaliers mais je fais tout tomber.
Nous sommes deux et il n'y a que trois échasses : comment faire ?	Les pédaliers n'avancent plus : ils sont bloqués.
Je n'arrive pas à monter sur la boule car mon pareur a versé du savon dessus : elle est toute glissante.	Je prends la boule pour un ballon de foot et je me casse le pied : mon pareur m'aide à me relever

Séance 4
Phase de découverte
Activités acrobatiques et de clownerie

Discipline : Éducation Physique et Sportive **Champ d'apprentissage :** S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique	**Objectif :** Découvrir le matériel et les différentes activités de la famille acrobatie et de la famille clownerie
Organisation : classe divisée en 4 groupes	**Matériel :** acrobatie → 6 tapis clownerie → papier, crayon Papiers inducteurs : émotions Musique de cirque (youtube)

Déroulement de la séance :

1. **échauffement** → 10 minutes

Jeu des statues par deux (musique douce, les élèves font des mouvements amples pour échauffer leurs articulations et quand la musique s'arrête, les élèves doivent se saluer de différentes façons à chaque fois)

2. **règles de sécurité** → 5 minutes

- rester dans l'espace délimité de son atelier
- veiller à ne pas faire mal aux autres
- les voltigeurs ne descendent pas du dos de leur porteur en sautant
- un pareur doit toujours aider le voltigeur à monter sur le porteur
- le pareur reste près du voltigeur pendant l'acrobatie

ZONES INTERDITES → milieu du dos, milieu de la cuisse

3. **présentation des ateliers et temps d'action** → 35 minutes

Organisation : quatre pôles, un pour chaque groupe. Espace délimité avec des tapis où ils pourront s'entraîner avant de se représenter devant les autres.

Le but de cette séance va être de monter un numéro pour le spectacle de cirque : un numéro d'acrobatie + de clownerie. Les élèves vont avoir 25/30 min pour s'entraîner, préparer un numéro qui sera celui du spectacle.

Durant les 10 dernières minutes, les élèves montreront ce qu'ils ont fait pendant la séance.

Les élèves pourront, au choix ou par combinaison : faire des figures (cf fiches) ou des roues, figures d'appui ou roulade.
Ils devront ajouter de la clownerie dans leur numéro : pour cela les élèves devront mimer des situations qu'ils choisiront pour faire rire les spectateurs. Ces situations seront muettes et seront accompagnées de musique.

Critères de réussite :

- Choisir des figures statiques, à deux, trois ou quatre et les réaliser dans le cadre d'un numéro de cirque.
- Réaliser des figures d'appui, des roues, des roulades et les intégrer dans un numéro.
- Accepter de se produire devant les autres

4. retour au calme et rangement → 5 minutes

Bilan
Les élèves se sont à nouveau très bien investi, ils préparent le spectacle avec sérieux. Les acrobaties et les rôles sociaux qui en découlent sont très bien intégrer. Les élèves ont su intégrer le jeu d'acteur et faire rire leurs camarades. Nous les avons également laissé prendre le matériel de jonglage.
Les deux prochaines séances seront les séances de préparation au spectacle : les élèves devront coopérer afin de confectionner des numéros en suivant une feuille de route.

Séances 5
Phase d'apprentissage

Discipline : Éducation Physique et Sportive **Champ d'apprentissage :** S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique	**Objectif :** A plusieurs, construire un numéro contenant au moins un élément de chaque famille
Organisation : classe divisée en 4 groupes	**Matériel :** l'ensemble du matériel utilisé lors des séances 1 à 3

Déroulement de la séance :

1. **échauffement** → 10 minutes

Jeu des statues par deux (musique douce, les élèves font des mouvements amples pour échauffer leurs articulations et quand la musique s'arrête, les élèves doivent se saluer de différentes façons à chaque fois)

2. **règles de sécurité** → 5 minutes

- rester dans l'espace délimité de son atelier
- veiller à ne pas faire mal aux autres
- les voltigeurs ne descendent pas du dos de leur porteur en sautant
- un pareur doit toujours aider le voltigeur à monter sur le porteur
- le pareur reste près du voltigeur pendant l'acrobatie

3. **présentation de la séance** → 5 minutes

Consigne : « Comme prévu, vous allez préparer votre spectacle avec votre groupe. »

- les élèves ont à leur disposition une fiche de route regroupant les éléments qui doivent impérativement être dans leur numéro
- cette fiche de route sera reprise lors de l'évaluation par l'enseignant ainsi que par les élèves (rôle des spectateurs)
- Spectacle : délimiter l'espace scénique, faire une entrée, une sortie et des transitions entre chaque numéro. Le numéro peut raconter une histoire. Bien penser aux spectateurs.

4. Entrainement

5. temps de représentation → 15 min

- les groupes présentent l'avancement de leurs numéros devant leurs camarades

- ceci n'est pas un temps d'évaluation mais plutôt d'observation pour les élèves spectateurs et d'entraînement pour les élèves acteurs
- les fiches de routes des élèves leur permettront de vérifier les éléments présents dans les numéros et ceux qui n'y figurent pas encore
- les spectateurs devront porter un regard bienveillant et pourront donner des conseils à leurs camarades

5. **rangement** → 5 minutes

Bilan
Les élèves ont commencé à créer leur spectacle et ont pu montrer leur avancement à la fin de la séance aux camarades. Globalement, ils ont bien avancé. La feuille de route n'a pas eu le temps d'être remplie, elle le sera donc à la prochaine séance.

Séances 6
Phase d'apprentissage

Cette séance sera la même que la séance 5 puisque les élèves vont préparer leurs numéros.

Le temps de représentation sera remplacé par un temps d'échange :

Les élèves, qui auront rempli leur feuille de route pendant les séances 5 et 6, vont par groupe expliquer oralement ce qu'ils vont faire en indiquant bien ce qu'ils auront choisi pour : l'entrée, les différents numéros et la sortie.

Bilan
Les élèves ont eu suffisamment de temps pour mettre au point leur mini spectacle. Ils ont rempli la fiche de route, nous avons veillé à ce qu'ils aient bien un enchaînement complet. A la prochaine séance, ils auront un petit temps pour se remettre au point puis ils présenteront par groupe leurs numéros en étant filmé. Ce film sera mis sur le blog.

+ : feuille de route pour chaque séance à faire

Cirque - Feuille de route élèves

Nom de groupe :…….

Prénoms des participants :……

Eléments	Schéma	Matériel
Entrée		
Numéro d'équilibre **Jeu d'acteur / Clownerie**		
Numéro de jonglage **Jeu d'acteur / clownerie**		
Numéro acrobatique **Jeu d'acteur / clownerie**		
Sortie		

Séance 7
Phase d'évaluation

Domaine : Éducation Physique et Sportive
Champs d'apprentissage : S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique
Objectif : Accepter de se produire devant les autres

Organisation : classe divisée en groupes de 3 ou 4 élèves	**Matériel :** matériel choisi par les élèves en fonction de leurs numéros	Durée : 60 minutes

Déroulement de la séance :

1. échauffement → 10 minutes
- déplacements en musique
- échauffement des articulations (nuque, poignets, chevilles, dos rond dos plat)
- jeu des statues (quand la musique s'arrête, les élèves doivent s'immobiliser en statue sur un pied, deux pieds, accroupis etc.)

2. rappel des règles de sécurité → 5 minutes

3. évaluation des numéros → 40 minutes
- un par un, les groupes viennent présenter leur numéro
- les élèves spectateurs observent et à la fin un bilan collectif est fait en s'appuyant sur la fiche d'évaluation

4. rangement → 5 minutes

Cirque – Fiche évaluation

Nom de groupe :…….

Noms des participants :……

……
……..

Dans le spectacle présenté il y a...	**OUI**	**NON**
Une entrée		
Une figure de jonglage		
Une figure acrobatique statique		
Une figure acrobatique dynamique		
Une figure d'équilibre		
Un élément de clownerie		
Une sortie		

10.2 ***Annexe 2 : l'engagement***

Tableau 1 : évolution de l'engagement

	Engagé	Non engagé
S2	90,3 %	9,7 %
S3	72,5 %	27,5 %
S4	79,8 %	20,2 %
S5	59,9 %	40,1 %
S6	68,9 %	31,1 %

10.3 ***Annexes 3 : les interactions***

		Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6
Temps de la vidéo	min	13’00	27’3	17’00	14’15	22’00
	sec	780	1650	1020	855	1320
Temps d’interaction	min	1’43	4’04	2’49	2’08	5’32
	sec	103	244	169	128	332
Positives ou neutres	min	1’16	2’13	2’43	1’42	5’00
	sec	76	163	163	102	300
Négatives	min	0’27	1’21	0’06	0’26	0’32
	sec	27	81	6	26	32

Tableau 2 : temps d’interactions de la séquence

	Séance 2	S3	S4	S5	S6
% d'interactions	13%	14,8%	16,6%	15%	25,2%

Tableau 3 : pourcentages des interactions sur la durée totale de chaque séance

% dans les interactions	S2	S3	S4	S5	S6
+ ou neutre	73,8%	66,8%	96,5%	79,7%	92,4%
-	26,2%	33,2%	3,5%	20,3%	9,6%

Tableau 4 : pourcentages des interactions positive ou neutre et négatives dans le pourcentage d'interactions

10.4 ***Annexes 4 : les habiletés sociales***

SEANCE 2 : 780 secondes dont 125 secondes d'habiletés : 16% de la séance										
Dirigé vers un pair : 72 secondes (9,2% de la séance)										
	Cherche attention d'un pair	Utilise un pair comme ressource	Dirige un pair en +	Se joint à l'activité d'un pair	Cherche l'accord d'un pair	Suit un pair	Dirige l'activité d'un pair en -	Hostilité envers un pair	Prend objet d'un pair	Défend la propriété d'un objet
sec	25	16	0	20	0	9	0	0	0	2
% du T total d'HS dirig	34,7	22,2	0	27,8	0	12,5	0	0	0	2,8
En réponse à un pair : 53 secondes (6,8% de la séance)										
	Suit activité d'un pair en +	Ne répond pas à un pair en -	Répond à un pair qui l'utilise comme ressource	Répond à l'attention d'un pair	Répond si pair cherche accord	Suit activité d'un pair en -	Ne répond pas à un pair qui dirige	Ne répond pas à un pair qui l'utilise comme ressource	Ne répond pas à l'attention d'un pair	Ne répond pas quand pair cherche accord
sec	0	6	0	21	0	0	4	0	12	10
% du T total d'HS en rép	0	11,3	0	39,6	0	0	7,7	0	22,6	19,2

Tableau 5 : observation des habiletés sociales de la séance 2

SEANCE 3 : 1650 secondes dont 376 secondes d'habiletés : 22,8% de la séance										
Dirigé vers un pair : 276 (16,7% de la séance)										
	Cherche attention d'un pair	Utilise un pair comme ressource	Dirige un pair en +	Se joint à l'activité d'un pair	Cherche l'accord d'un pair	Suit un pair	Dirige l'activité d'un pair en -	Hostilité envers un pair	Prend objet d'un pair	Défend la propriété d'un objet
sec	27	2	0	159	0	33	2	11	9	33
% du T total d'hab. dirigées vers	9,8	0,7	0	57,60	0	11,9	0,7	4	3,3	12
En réponse à un pair : 100 (6,1% de la séance)										
	Suit activité d'un pair en +	Ne répond pas à un pair en -	Répond à un pair qui l'utilise comme ressource	Répond à l'attention d'un pair	Répond si pair cherche accord	Suit activité d'un pair en -	Ne répond pas à un pair qui dirige	Ne répond pas à un pair qui l'utilise comme ressource	Ne répond pas à l'attention d'un pair	Ne répond pas quand pair cherche accord
sec	24	11	0	18	13	22	0	7	5	0
% du Ttotal d'hab en rép	24	11	0	18	13	22	0	7	5	0

Tableau 6 : observation des habiletés sociales de la séance

SEANCE 4 : 1020 secondes dont 371 secondes d'habiletés : 36,4% de la séance										
Dirigé vers un pair : 244 (23,9% de la séance)										
	Cherche attention d'un pair	Utilise un pair comme ressource	Dirige un pair en +	Se joint à l'activité d'un pair	Cherche l'accord d'un pair	Suit un pair	Dirige l'activité d'un pair en -	Hostilité envers un pair	Prend objet d'un pair	Défend la propriété d'un objet
sec	19	0	30	158	5	10	11	0	2	9
% du T total d'hab dirigées vers	7,8	0	12,3	64,8	2	4,1	4,5	0	0,8	3,7
En réponse à un pair : 127 (12,5% de la séance)										
	Suit activité d'un pair en +	Ne répond pas à un pair en -	Répond à un pair qui l'utilise comme ressource	Répond à l'attention d'un pair	Répond si pair cherche accord	Suit activité d'un pair en -	Ne répond pas à un pair qui dirige	Ne répond pas à un pair qui l'utilise comme ressource	Ne répond pas à l'attention d'un pair	Ne répond pas quand pair cherche accord
sec	18	0	27	2	8	65	7	0	0	0
% du T total d'hab en rep	14,2	0	21,2	1,6	6,3	51,2	5,5	0	0	0

Tableau 7 : observation des habiletés sociales de la séance 4

SEANCE 5 : 855 secondes dont 355 secondes d'habiletés : 41,5%										
Dirigé vers un pair : 242 (28,3% de la séance)										
	Cherche attention d'un pair	Utilise un pair comme ressource	Dirige un pair en +	Se joint à l'activité d'un pair	Cherche l'accord d'un pair	Suit un pair	Dirige l'activité d'un pair en -	Hostilité envers un pair	Prend objet d'un pair	Défend la propriété d'un objet
sec	3	0	0	225	0	9	0	5	0	0
% du T total d'HS dirigé vers	1,2	0	0	93	0	3,7	0	2	0	0
En réponse à un pair : 113 (13,2% de la séance)										
	Suit activité d'un pair en +	Ne répond pas à un pair en -	Répond à un pair qui l'utilise comme ressource	Répond à l'attention d'un pair	Répond si pair cherche accord	Suit activité d'un pair en -	Ne répond pas à un pair qui dirige	Ne répond pas à un pair qui l'utilise comme ressource	Ne répond pas à l'attention d'un pair	Ne répond pas quand pair cherche accord
sec	32	0	30	5	0	0	22	3	21	0
% du T total d'HS en réponse	28,3	0	26,5	4,4	0	0	19,5	2,6	18,6	0

Tableau 8 : observation des habiletés sociales de la séance 5

SEANCE 6 : 1320 secondes dont 532 secondes d'habiletés : 40,3%										
Dirigé vers un pair : 347 (26,3% de la séance)										
	Cherche attention d'un pair	Utilise un pair comme ressource	Dirige un pair en +	Se joint à l'activité d'un pair	Cherche l'accord d'un pair	Suit un pair	Dirige l'activité d'un pair en -	Hostilité envers un pair	Prend objet d'un pair	Défend la propriété d'un objet
sec	8	0	0	252	0	87	0	0	0	0
% du T total d'HS dirigé	2,3	0	0	72,6	0	25,1	0	0	0	0
En réponse à un pair : 185 (14% de la séance)										
	Suit activité d'un pair en +	Ne répond pas à un pair en -	Répond à un pair qui l'utilise comme ressource	Répond à l'attention d'un pair	Répond si pair cherche accord	Suit activité d'un pair en -	Ne répond pas à un pair qui dirige	Ne répond pas à un pair qui l'utilise comme ressource	Ne répond pas à l'attention d'un pair	Ne répond pas quand pair cherche accord
sec	71	0	17	0	38	0	27	0	0	32
% du Total d'HS en réponse	38,4	0	9,2	0	20,5	0	14,6	0	0	17,3

Tableau 9 : observation des habiletés sociales de la séance

10.5 ***Annexe 5 : résultats des tests sociométriques***

	Statuts sociométriques		**Évolution du statut sociométrique**
	T1	**T2**	
Lisa	moyen	moyen	=
Fati	moyen	moyen	=
Yohan	moyen	moyen	=
Mathieu	populaire	moyen	↓
Clara	moyen	populaire	↑
Guy	rejeté	rejeté	=
Léo	rejeté	rejeté	=
Marine	populaire	moyen	↓
Léa	moyen	moyen	=
Inès	controversé	controversé	=
Maxime	moyen	rejeté	↓
Marie	rejeté	moyen	↑
Riad	moyen	moyen	=
Mélanie	rejeté	rejeté	=
Amélie	moyen	moyen	=
Fari	populaire	moyen	↓
Alen	moyen	populaire	↑
Rayan	moyen	moyen	=
Lisa	moyen	populaire	↑

Les prénoms ont été changés.

11 Résumé

L'objectif de ce mémoire est de répondre à la problématique suivante :

Placer l'élève rejeté à BEP en inclusion dans une situation de coopération de façon durable dans le cadre d'un module d'arts du cirque permet-il une amélioration de son engagement, de ses interactions et de ses compétences sociales ainsi qu'une modification de ce statut de rejeté ?

Nous avons observé un élève de CM1, Guy, ayant un statut rejeté au sein de sa classe. Il est en surpoids, c'est donc un élève à BEP. Nous avons pu établir une méthodologie de recherche grâce à l'étude de différentes théories correspondant aux thématiques de notre mémoire : sociométrie, obésité, rejet, inclusion, engagement, habiletés sociales, interactions et arts du cirque. Après avoir mené et filmé une séquence d'arts du cirque de 7 séances, nous avons pu observer dans les vidéos les évolutions de l'engagement, des interactions et des habiletés sociales de cet élève. Les résultats nous ont montré que l'engagement de l'élève avait baissé, le statut n'avait pas changé mais les interactions et les habiletés sociales avaient augmenté. Cela s'explique notamment par le refus de l'élève d'être filmé aux deux dernières séances et au fait que la séquence s'est peut-être avérée trop courte pour améliorer la perception de cet élève par ses pairs et donc son statut.

Mots clés : sociométrie, rejet, obésité, inclusion, engagement, habileté sociale, interaction, relations interpersonnelles.