Analyse de l'expérience d'un élève obèse en EPS

Maël Coste, Cyprien Sansoucy

▶ **To cite this version:**

Maël Coste, Cyprien Sansoucy. Analyse de l'expérience d'un élève obèse en EPS. Education. 2018. dumas-01841767

HAL Id: dumas-01841767

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01841767

Submitted on 17 Jul 2018

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

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

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

Mention Encadrement Educatif

Parcours: EPS

Analyse de l'expérience d'un élève obèse en EPS.

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

soutenu par

Coste Maël

Sansoucy Cyprien

le 26 Juin 2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Jacques Saury, directeur de mémoire

Cécile Rossard, membre de la commission

Remerciements…

à Jacques Saury pour nous avoir conseillés dans nos choix, pour son suivi et ses retours et pour ses encouragements constants.

à M.V. pour nous avoir accueillis au sein de sa classe et avoir répondu à nos questions.

aux élèves de la classe de 5ème et en particulier à Mickaël et Gabriel pour avoir accepté de participer à cette étude.

Sommaire du mémoire

Sommaire p. 3

Introduction p. 4

1. Chapitre 1- Revue de littérature p. 9

2. Chapitre 2- Cadre théorique p.16

3. Chapitre 3- Méthode p.19

3.1. Élèves et enseignant participant à cette étude p.19

3.2. Recueil de données p.21

3.3. Analyse des données p.22

4. Chapitre 4- Résultats p.26

4.1. Étude de cas Gabriel p.26

4.2. Étude de cas Mickaël p.34

5. Chapitre 5- Discussion p.44

5.1. Comparaison du cours d'expérience de deux élèves p.44

5.2. Mise en perspective à l'aide de la revue de littérature p.47

5.2. Apports professionnels p.50

Quelques limites en guise de conclusion p.54

Bibliographie p.56

Annexes p.60

4ème de couverture p.74

Introduction

Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013) qui définit les objectifs et la culture commune à tous les professionnels du professorat et de l'éducation insiste sur la nécessité pour ces derniers de prendre en compte les spécificités des élèves pour leur permettre de réussir. En effet, il est mentionné, dans ce document institutionnel de référence, que les professeurs doivent « connaître les élèves » et « prendre en compte leur diversité ». C'est seulement à ces conditions que la compétence qui suit dans le déroulé du référentiel et qui s'intitule « accompagner les élèves dans leur parcours de formation » pourra exister. En effet, comment accompagner quelqu'un efficacement sans le connaître et sans prendre en compte sa singularité ? Justement, notre école, surtout depuis le collège unique (suite à la loi Haby de 1975) qui a engendré une massification des publics et une démocratisation des parcours, se caractérise par une grande hétérogénéité. Cette hétérogénéité est multiple et elle concerne aussi bien la provenance sociale des élèves, que leur niveau scolaire ou encore leur culture.

Si l'on peut évidemment se réjouir de l'accès élargi à l'éducation et à l'instruction aujourd'hui et à la richesse produite par cet afflux de mixité, de diversité et d'inter-culturalité, il ne faut pas pour autant écarter la question de l'intégration et l'inclusion d'une significative partie des publics scolaires qui, clairement, ne trouve pas son compte dans les formats éducatifs actuels. En effet, de nombreuses études (enquêtes PISA 2012 et 2015) ont mis en avant le caractère très élitiste et inégalitaire de notre école qui peine à faire réussir une pluralité d'élèves en particulier ceux issus de milieux sociaux défavorisés. La question des élèves à besoins particuliers est de plus en plus prégnante dans notre école et l'institution scolaire s'emploie à trouver des solutions pour permettre la réussite et l'épanouissement de tous les élèves. La refondation de l'Ecole (2013) amorcée en 2012 vise principalement à rendre cette dernière plus juste, plus égalitaire et plus inclusive, notamment pour enrayer le décrochage de cohortes d'élèves, chaque année, qui se retrouvent à l'extérieur du système éducatif sans aucun diplôme.

En éducation physique et sportive (EPS), discipline qui nous intéresse, cette question des publics à besoins particuliers est centrale. Un des items du concours permettant l'accès à la fonction de professeur d'EPS (CAPEPS) témoigne de l'importance de cette problématique puisqu'il concerne explicitement la thématique des élèves en difficulté. Ces élèves qui ne sont pas en réussite à l'Ecole sont bien souvent logiquement les mêmes qui ont des besoins spécifiques et dont la spécificité n'est pas prise en compte par le corps enseignant. Ces spécificités peuvent être multiples et peuvent concerner, par exemple, un handicap ou une fragilité physique ou psychique mais aussi un décalage culturel entre les codes et habitus des élèves et les codes scolaires.

En EPS, seule discipline qui s'adresse directement au corps de l'élève, une hétérogénéité facilement identifiable est d'emblée au cœur des préoccupations des professionnels de l'institution : c'est celle de l'hétérogénéité morphologique. Et cela d'autant plus, qu'aujourd'hui, le surpoids et l'obésité sont des fléaux majeurs qui sont de plus en plus présents dans nos sociétés occidentales (en France, par exemple, la proportion de personnes obèses est passée de 8,5% à 14,5% entre 1997 et 2009 selon une enquête épidémiologique ObEpi de 2009). Cette situation conduit invariablement à l'augmentation de nombreuses pathologies graves (diabètes, maladies cardio-vasculaires, etc.) et induit un coût très élevé de dépenses de santé publique. Une alimentation trop calorique et un sédentarisme accrus sont les principaux responsables de cette situation très préoccupante.

L'un des objectifs affirmés de l'EPS est d'éduquer les élèves à prendre soin de leur santé (physique et mentale) et les enseignants de la discipline s'efforcent de favoriser la création chez les élèves d'habitudes bénéfiques pour leur santé. On parle dans les programmes (BO du 26 novembre 2015 , BO du 29 avril 2010, BO du 19 février 2009) d'être « lucide vis-à-vis de sa pratique », de « savoir s'échauffer », de « savoir se préparer à l'effort » et, à travers la compétence propre n°5 qui est mise en place au lycée, on veut faciliter chez les élèves l'acquisition d'un véritable savoir s'entraîner qui va pouvoir être un garant que, hors des murs de l'Ecole, le nouveau citoyen va continuer une activité physique ou sportive car il sera capable de mettre en place les conditions de sa pratique et de sa progression. L'EPS actuelle n'est, donc, plus celle des années 1900-1950 avant la sportivisation et la didactisation de la

discipline où des méthodes comme la gymnastique suédoise ou l'hébertisme visaient un développement des qualités physiques des élèves et où la discipline était principalement hygiéniste et contrôlée par des médecins dans le but de former des individus physiquement éduqués et conformes à des standards morphologiques. Il est clair que le volume horaire hebdomadaire alloué à la discipline couplé aux choix institutionnels qui ont été faits depuis un demi-siècle rendent compliqué le développement significatif de multiples qualités physiques en EPS comme, par exemple, la capacité aérobie ou encore la force ou la souplesse. En effet, certaines études (Tomkinson et al. 2003 ; Cazorla, 1998) montrent que depuis plusieurs années, la VO2max diminue chez les enfants et les adolescents et que le choix des contenus proposés montre une charge physiologique à peine équivalente à celle des récréations se situant entre 60 et 85 % de la FC max, donc à peine suffisante pour ne développer que partiellement l'endurance aérobie mais certainement pas VO2max. Aussi, par exemple, la performance des élèves depuis les années 70 sur de la course de durée est de plus en puis faible : les enfants dans les années 60-70 étaient 10% plus rapides que dans les années 2000 et il y a 15% d'écart avec ceux des années 2010.

Les changements sociétaux et notamment le virage technologique pris depuis les années 1990-2000 avec l'avènement d'internet par nos sociétés engendrent de plus en plus de sédentarité qui, couplée à certaines habitudes alimentaires, entraîne un surpoids et une obésité galopants. Les enfants aujourd'hui sont, de manière générale, moins conditionnés (au niveau des qualités physiques) et leur IMC augmente de plus en plus (Tremblay et al. 2010). Ils ont, par exemple, moins de force de préhension alors qu'ils sont plus gros et ils sont de manière générale moins forts, moins souples et leur performance aérobie diminue de plus en plus depuis les années 60 (Tremblay et al 2010).

Nous sommes donc en présence d'enfants déconditionnés et plus sédentaires puisqu'ils passent notamment beaucoup de temps devant les écrans. D'ailleurs, certains chercheurs (Janssen et al. 2005) ont pu établir une relation directe de cause à effet entre temps devant l'écran et obésité (plus un enfant passe de temps devant un écran, plus sa probabilité d'être en situation d'obésité est élevée). Comme nous l'explique Marsault (2015), la santé en EPS se présente aujourd'hui moins comme un

objet à posséder (avoir un corps en bonne santé) que comme une valeur qui oriente les comportements (adopter des attitudes saines). Tout le travail pédagogique réalisé en EPS autour de l'éducation à la santé, de la préparation à l'effort, du développement d'habitus santé (sur la charge d'entraînement, l'alimentation, l'échauffement) doit concourir à permettre l'accès aux futurs citoyens à une certaine culture de leur propre corps et leur permettre de prendre soin de leur capital corporel. Le rôle de l'Ecole comme lieu d'expérimentation et de découverte de certains domaines sensibles est très important car c'est à l'Ecole, en EPS, que les élèves découvrent une multiplicité d'activités physiques et, s'ils prennent plaisir à pratiquer à l'Ecole certaines APSA, ils pourront ensuite les réinvestir dans d'autres cadres comme le cadre fédéral ou encore à travers une pratique libre. Cette activité physique ou sportive sera bénéfique dans la lutte contre l'obésité et le surpoids puisque moins l'individu est sédentaire plus il lutte contre ces fléaux.

De plus, la discipline, comme elle l'a toujours fait, suit les mouvances sociétales afin de se légitimer et, dans une société mondialisée toujours plus rapide et compétitive produisant beaucoup de stress, la lutte contre ce dernier, le souci du bien-être et de la santé deviennent de plus en plus prégnants. Ainsi, comme souvent par le passé, c'est par l'association sportive, révélatrice des pratiques sociales actuelles, que rentrent à l'Ecole certaines activités comme la relaxation, la sophrologie qui visent à améliorer la santé des pratiquants. On parle aussi, par exemple, d'une extension de la CP5 au collège afin de sensibiliser, dès l'entrée dans le secondaire, les élèves à la question de l'entretien de soi et du savoir s'entraîner pour préserver leur capital santé.

La question de la santé en EPS et plus spécifiquement celle de la gestion des élèves en situation de surpoids ou d'obésité est, donc, très prégnante aujourd'hui et l'inclusion de ces publics dans les pratiques disciplinaires au quotidien dans la leçon d'EPS est un enjeu fondamental pour leur assurer une progression dans les objectifs curriculaires et les armer pour s'épanouir dans leur vie actuelle et future. En tant que professeur, il est de notre devoir de nous interroger sur la façon la plus adaptée de concevoir notre enseignement d'un point de vue didactique et pédagogique afin d'inclure du mieux possible les élèves qu'on a identifiés comme ayant des besoins particuliers. Il est intéressant de constater, à ce sujet-là, que la dénomination élèves

« à besoins particuliers » ne vaut pour nous que si on l'accepte. C'est-à-dire que pour un même élève, deux professeurs pourront conclure à une adaptation différente ou même l'un pourra considérer que cet élève a des besoins particuliers tandis que l'autre estimera qu'il n'en a pas vraiment. On le voit bien, il s'agit d'une analyse individuelle et s'il est évident qu'il est facile de tracer des catégories, par exemple, celle des élèves en surpoids à partir de tel IMC, celle des élèves en situation d'obésité à partir de tel IMC, il est plus difficile d'affirmer qu'à partir de tel IMC il y a tels types de besoins particuliers car nous sommes en présence de tels types d'élèves particuliers. Par exemple, peut-être que, justement, une gestion qui se veut particulière d'un élève dit particulier est une gestion pourtant générale conforme à ce qui se fait pour les autres élèves (et les justificatifs peuvent être nombreux : ne pas stigmatiser…). Évidemment, certaines adaptations sont incontournables, notamment du point de vue de la sécurité avec des élèves qui possèdent une morphologie hors-norme. Par exemple, dans le dossier EPS n°62 (2004), des enseignants nous proposent des modes d'interventions adaptés à la situation d'un élève obèse dans l'APSA gymnastique en prenant soin de ne pas créer de charges trop importantes sur ses genoux.

Pour nous, chaque élève possède, de par son individualité, sa propre spécificité. Son individualité s'exprime dans un contexte et elle est façonnée par des expériences, un vécu et donc il est difficile de dresser des panels de généralités selon des catégories d'élèves. Pour nous, celles-ci seront au mieux des indicateurs globaux qui devront être affinés voire rejetés après une analyse plus précise de l'individu en présence.

Notre recherche vise justement, à travers une analyse compréhensive de deux élèves, à accéder à une certaine forme de l'expérience vécue in situ par ces élèves pendant la leçon d'EPS pour tenter de mieux comprendre ce qui les fait s'engager, se mobiliser dans le cours. L'un d'entre eux est en situation d'obésité et, à travers une analyse comparative avec son camarade qui n'est ni en surpoids, ni en situation d'obésité, notre objectif va être de déceler si des différences d'engagements sont explicables par certaines caractéristiques propres des élèves qui peuvent aller, d'ailleurs, au-delà de leur morphologie. Nous essaierons ensuite de modéliser le profil de ces élèves afin de rendre compte de leurs caractéristiques saillantes du

point de vue de leur engagement, leurs perceptions et leurs connaissances afin de voir si des similarités se dégagent ou si, au contraire, leur expérience vécue se traduit par de nombreuses différences qui pourraient ainsi justifier des adaptations de la part de l'enseignant pour permettre l'engagement optimum de ces élèves.

Chapitre 1- Revue de littérature

Garel (2016), qui a synthétisé et analysé des recherches sur l'enseignement avec des élèves en surpoids ou obèses, nous explique que « du travail mené par des professeurs d'EPS avec des élèves en surpoids ou obèses et de l'analyse qu'ils en font se dégagent des réflexions sur les représentations dont ces jeunes sont l'objet ainsi que sur la conception d'un enseignement adapté à leur situation ». Garel rapporte et analyse l'expérience de cinq enseignantes qui témoignent de leur expérience vécue en EPS avec des élèves en surpoids ou obèses. Il explique que « trois d'entre elles mènent une réflexion à ce sujet dans le cadre d'un mémoire professionnel destiné à la certification du 2 CA-SH : Ingrid Duhautois évoque Mélanie, lycéenne pesant 90 kg pour 1, 60 m, Christelle Siusko, Rachid, collégien ayant un IMC (Indice de masse corporelle) semblable, et Florence Gonnet des élèves qui intègrent son collège à la sortie d'un séjour en Centre thérapeutique spécialisé dans la prise en charge de l'obésité et qui, malgré une perte de poids significative, ont toujours une très forte corpulence. Une quatrième enseignante, Sylvie Duchesne, a présenté, à l'occasion d'un stage de formation continue, le projet EPS Santé mis en place dans son collège. Il se traduit, pour les élèves concernés, par un cours spécifique en plus des cours avec leur classe. L'apport de la dernière enseignante, Sophie Losfeld, se présente sous la forme d'une communication sur un travail mené dans son lycée lors d'une action académique portant sur les aptitudes partielles. ».

Il explique qu'il « ressort de ces travaux que les élèves en situation d'obésité ou de surpoids ont du mal à réaliser les exercices demandés par le professeur (Mélanie n'arrive pas à courir. Elle ne peut pas non plus effectuer une impulsion, porter le poids du corps sur une seule jambe, comme lors d'un lancer, ou sur ses

membres supérieurs, par exemple pour un appui tendu renversé). Les professeurs remarquent aussi qu'aux problèmes physiques s'ajoutent des moqueries dont ces élèves peuvent être l'objet et aussi de multiples expériences négatives dans la discipline : échecs répétés, mauvaises notes malgré les efforts, celle ou celui dont personne ne veut dans l'équipe et qui fait échouer le groupe… ».

Garel (2016) continue en expliquant que « F. Gonnet note que les élèves obèses sont souvent passifs, jusqu'à témoigner d'une inertie décourageante. Cependant, évoquant l'un d'eux, Vivien, elle remarque qu'il a pu participer au cycle de natation en renvoyant l'image de quelqu'un de courageux qui avait su affronter les difficultés. Quant à C. Siusko, elle confie que Rachid participe activement aux cours. Ce n'est que lors d'une activité où il rencontre des difficultés qu'il se réfugie dans des rôles qui l'en mettent à l'abri : pareur en gymnastique, arbitre ou gardien en sports collectifs… Dans le même sens, S. Duchesne fait état d'une implication plus ou moins importante selon les APSA (Activités physiques, sportives et artistiques) ».

Pour Garel (2016) « l'attribution générale d'un caractère apathique aux élèves en surpoids ou obèses relève d'un jugement hâtif. « Tous ces élèves n'ont pas le même rapport à l'EPS et à l'activité physique en général. Globalement, les garçons obèses se caractérisent avant tout par la résignation et le renoncement, tandis que pour les filles, les cours d'EPS apparaissent comme une source de souffrance. En revanche, les élèves en surpoids considèrent majoritairement ces cours comme un moment plutôt agréable ».

Garel (2016) remarque que « tous les mémoires professionnels font état, chez les élèves obèses, d'un sentiment d'incompétence plus ou moins prononcé qui fait obstacle à leur engagement dans l'activité et les apprentissages. Pour apprendre, souligne F. Gonnet, il faut prendre le risque d'échouer, et là où un élève « ordinaire » ayant une confiance en lui suffisante vivra cet échec passager sans se remettre fondamentalement en cause, l'élève obèse risquera de le ressentir comme le témoin supplémentaire d'une incapacité générale en EPS, au point d'en arriver à refuser d'apprendre. Dans ces conditions, ajoute-elle, il faut être à l'affût des activités susceptibles de le valoriser et mettre en place des situations d'apprentissage porteuses de réussite. Elle remarque que c'est parfois au hasard d'une activité que

des qualités insoupçonnées apparaissent : l'une va manifester de la créativité lors de la conception d'un enchaînement d'acrosport, une autre va témoigner d'une vision du jeu pertinente au basket… Elle cite le cas d'Adrien, qui développait sans cesse des conduites de fuite face aux APSA, sauf dans les activités mettant en jeu la force physique. En judo, il est ainsi devenu l'un des éléments moteurs du groupe, ses camarades venant expérimenter avec lui les techniques nouvellement acquises. Le hasard de la programmation l'a amené ensuite au rugby, où il a été admiré pour ses qualités de pilier. Et il a tellement apprécié ce sport qu'il s'est inscrit en club l'année suivante ».

« Ingrid Duhautois évoque l'exemple de Mélanie qui montre également l'importance de confronter l'élève à des situations de réussite et le fait que l'élève obèse n'est pas, par nature, rétif à l'EPS. Duhautois explique que Mélanie « a participé à la première séance de l'année du cycle de demi-fond (3x500m), sans doute insuffisamment adaptée car elle n'est revenue qu'en novembre, quand elle a appris que la classe était passée au badminton. « Elle m'a alors dit, rapporte I. Duhautois : "Je vais venir, j'étais forte à ça" ». Effectivement, elle s'y est trouvée en position favorable en raison de sa force qui lui permettait d'envoyer loin le volant. Et I. Duhautois de conclure : « Mélanie n'est pas en refus de l'EPS. Elle a surtout besoin de s'y sentir compétente ou en situation de réussite ». »

Garel (2016) explique que « parmi les raisons qui peuvent expliquer les difficultés d'intégration au sein du groupe de pairs, F. Gonnet avance que l'élève obèse ne déclenche guère les réactions positives souvent suscitées par d'autres pathologies et qu'il est même courant de lui attribuer une part de responsabilité en le suspectant de laisser-aller ». Garel nous explique aussi que « ce que l'on remarque avec l'ensemble des enseignantes, c'est que ces élèves vivent parfois mal des différenciations qui les singularisent. » « En témoigne la réponse de Rachid à C. Siusko lorsqu'elle lui demande pourquoi il refuse les adaptations proposées : « Je ne veux pas être différent des autres ». » Garel explique que « pour favoriser l'intégration d'un élève, le professeur peut, comme I. Duhautois et C. Siusko, penser à privilégier, du moins dans un premier temps, des regroupements affinitaires dans les activités qui s'y prêtent. Il peut aussi, comme F. Gonnet et I. Duhautois, prêter une oreille attentive à ses problèmes et discuter avec lui des adaptations à mettre en

place. Ce qui a été fait avec Rachid, à sa grande satisfaction. Ainsi, pour F. Gonnet, l'adolescent devient « acteur de son intégration et non plus seulement le spectateur passif ».

Garel continue en expliquant que « le professeur se trouve parfois devant un dilemme : ou il ne différencie pas son enseignement, et l'élève risque d'être en échec et, paradoxalement, de se sentir différent, exclu, et de s'isoler, ou bien il « bénéficie » d'adaptations qu'il ressent comme une stigmatisation ». Mais il est intéressant de constater avec l'expérience de S. Duchesne que les adaptations ne sont pas toujours mal vécues par les intéressé-e-s. Alors que des professeurs peuvent refuser de constituer un groupe d'EPS spécifique pour ces élèves singuliers, selon l'argument que ce serait pour eux une distinction stigmatisante, le bilan qu'elle fait de son expérience du regroupement vient contester ce point de vue. Outre la bonne ambiance au sein de ce groupe, la mobilisation des élèves dans les activités proposées et leurs progrès, elle souligne qu'ils aiment être photographiés ou filmés, qu'elle affiche régulièrement des photos du groupe au tableau EPS du gymnase et au collège, et qu'à la piscine « les serviettes sont restées au vestiaire », car la peur du regard des autres élèves présents était absente. Cet exemple s'ajoute à d'autres pour interroger les représentations dont sont l'objet les jeunes en surpoids ou obèses. Reste à continuer d'envisager les modalités d'intervention auprès d'eux ».

J-L Gouju (2006), nous expose les premiers résultats d'une étude alors en cours effectuée dans le cadre d'une convention entre le Conseil général du Val-de-Marne et le Groupe d'étude en didactique et Intervention (GEDIAPS) de l'Université Paris XII Val-de-Marne. « Le point de départ de cette recherche est une précédente étude menée sur les élèves de 5ème des collèges du département et qui montre que 22 % de ces élèves sont en surpoids ou obèses. Cette seconde étude alors en cours de réalisation se basait d'abord sur l'analyse de questionnaires remplis par un échantillon représentatif des classes de 5ème de 311 élèves ». Ce qui ressortait des premières conclusions présentées par Jean-Louis Gouju (2006), c'est que le rapport à l'EPS, au sport, à leur corps variait considérablement selon que les élèves étaient des filles ou des garçons et selon qu'ils étaient en situation de surpoids ou d'obésité. En ces points, nous pouvons établir de nombreux parallèles avec ceux déjà recensés par Garel et détaillés précédemment. En effet, Gouju (2006) rapporte que les

résultats sont surprenants en ce qui concerne les garçons en surpoids et « vont à l'encontre des représentations que les différents intervenants possèdent ».

Effectivement, Gouju nous explique que « les garçons composant ce groupe se caractérisent par une relation à l'EPS qui, en première approche, ne permet pas de les distinguer d'une population qui n'est pas en surpoids. Ils manifestent un certain attachement à cette discipline, considèrent l'EPS comme un moment plutôt agréable dans la semaine scolaire et semblent assumer correctement leur silhouette. Ils ne se perçoivent pas en difficulté face aux exigences de cette discipline et s'y attribuent le même niveau global de valeur notifiée que les autres élèves. Ceci est confirmé par le fait que 40 % d'entre eux répondent « pourquoi pas » à l'éventualité d'embrasser la carrière d'enseignant d'EPS, ce qui est supérieur à la population des élèves qui ne sont pas en surpoids. Ils confirment ensuite, par une déclaration de pratique physique ou sportive externe à l'école, en club ou association, au moins égale, et bien souvent supérieure à celle de leurs camarades de classe ». « Ces garçons semblent dessiner une définition du sport fondée sur un caractère plus ludique que compétitif, plus social que physique. Ceci se confirme par des avis assez tranchés du point de vue des attirances et des rejets en ce qui concerne les disciplines ou pratiques culturelles concernées par le sport et l'EPS ».

Par contre, les conclusions provisoires qui sont présentées sont tout autres pour les garçons en situation d'obésité. En effet, cette catégorie de population est marquée par des aspects très particuliers selon cette étude par questionnaire. Gouju (2006) explique que « les garçons de ce groupe se caractérisent avant tout par la résignation et le renoncement. L'EPS est avant tout une discipline scolaire avec son caractère obligatoire, contraignant et constitue un moment pour le moins peu attendu, même s'il reste sympathique… La première caractéristique est la restriction de ce qu'ils estiment possibles comme activités en EPS. Bien souvent, ces élèves n'aspirent qu'à 2 ou 3 formes culturelles d'activités, ce qui est 2 à 3 fois plus restreint que le groupe des élèves en surpoids. Cette volonté de pratique semble fondée avant tout par un besoin perçu et/ou intégré. Il s'agit plus de « faire parce qu'il le faut » que de « faire parce qu'on en a envie et que c'est attirant ». L'EPS est ainsi un lieu de passage obligatoire, et ceci est confirmé par un taux de pratique physique extérieur à l'école relativement important pour cette population ».

En ce qui concerne les filles, les conclusions sont aussi différentes puisque l'étude décrit cette population comme présentant un profil significativement différent de celui des garçons. Les chercheurs nous expliquent que « si elles apprécient les cours d'EPS et semblent assez bien savoir ce qu'elles viennent y chercher, elles semblent aller vers l'EPS essentiellement pour des raisons de santé. Mais elles ne sont pas dupes et redoutent les activités où leur silhouette est exposée au regard des autres. La valeur moyenne qu'elles s'accordent dans la discipline EPS est, au contraire des garçons en surpoids, légèrement inférieure aux filles qui ne sont pas en surpoids ».

De plus, quand les chercheurs opèrent des recoupements entre les choix des filles et ceux des garçons en surpoids, ils constatent que « le vécu d'un surpoids en EPS par un garçon est filtré, voire gommé par une vision ludique ou sociale des activités ». Selon eux, « en d'autres termes, les garçons en surpoids trouvent leur compte dans ces pratiques, moyennant quelques petits arrangements (rôle au sein des équipes, orientation des actions pour obtenir une certaine conformité). Les filles ne disposent pas d'activités permettant ces petits arrangements de conformité. Elles sont confrontées, soit à des activités de genre plutôt féminin ou de santé qui sont peu nombreuses, ou bien à des activités plus compétitives qui, même adaptées au sein de l'institution, leur renvoient l'image d'une compensation, d'une faiblesse. Les activités supports, y compris avec des barèmes spécifiques, restent majoritairement des lieux d'exercice de la force, de la vitesse, de la résistance ou de la compétition ».

Pour ce qui est des filles en situation d'obésité, selon les chercheurs et Gouju qui rapportent les propos de ces derniers : « la caractéristique essentielle de cette population semble être une forme de souffrance ».

Gouju continue en expliquant que « comme il est plus difficile d'être une fille en surpoids, il est également plus difficile d'être une fille obèse et que l'EPS est très clairement, pour elles, un moment redoutable et redouté. Son caractère désagréable est affirmé et recoupé dans de nombreuses réponses, ce qui n'est pas le cas des garçons obèses qui ne disent jamais que c'est désagréable. La vision qu'elles ont de l'EPS est une activité éducative. Cette originalité vis-à-vis des autres groupes mérite d'être affinée et interrogée puisque ce caractère éducatif est associé à l'idée de la

remise en forme. Ceci renvoie à une idée de réduction de handicap et surtout l'idée d'une forme de déscolarisation possible chez ces jeunes filles si l'éducation se limite chez elles à la lutte contre leur état anormal ».

Pour les chercheurs et Gouju, « l'EPS est ainsi un besoin éducatif de réduction d'anormalité, ce qui, convenons-en, n'est pas une perspective réjouissante. Ainsi, les filles obèses se caractérisent plus par le fait qu'elles redoutent des activités (86 %) que par leur attirance pour l'une ou l'autre. Certains questionnaires mènent ainsi la question de la souffrance de ces jeunes filles. Autre alerte inquiétante, ces jeunes filles ne pratiquent quasiment pas à l'extérieur de l'école. ».

Des travaux (dossier EPS n°32, 2004) relatent le cas d'un élève en situation d'obésité prénommé Luc qui vit difficilement sa situation, notamment en cours d'EPS où il ne vient plus. Il se présente en ces termes : «Je mesure 1,80 mètre, je pèse 150 kilos. Je suis en classe de troisième. Je ne participe pas au cours d'EPS car cela fait trop longtemps que je n'ai rien fait et les autres élèves diraient: "Oh, tu es là, c'est bien » et je deviendrais pour eux un centre d'intérêt, chose que je ne peux supporter, puis ils diraient: « Il aurait mieux fait de rester chez lui ». Les principales difficultés soulignées par Luc sont le regard des autres qui est difficile pour lui à accepter. Il explique que «Le problème majeur est le regard des autres et l'image de mon corps qui m'est insupportable. Le plus difficile à vivre est mon arrivée au collège, quand je dois traverser la masse d'élèves regroupés devant la porte, puis me frayer un chemin dans les couloirs et les escaliers étroits pour atteindre la salle de classe dans laquelle je suis enfin protégé [caché] par la table ». Les auteurs de ce chapitre expliquent que « la peur de se sentir en situation d'échec devant les autres est un facteur de démotivation qui explique l'évitement (dispenses de complaisance). L'absence, notamment dans les périodes d'évaluation, fonctionne comme une soupape de sécurité. Le stress engendré par la présence aux cours d'EPS est d'autant plus important que l'élève l'a mal vécue ou qu'il a été dispensé de cours pendant plusieurs années ».

En ce point, leurs analyses peuvent être mises en parallèle avec les recherches de A.Bergasmashi et J.Méard (2013) qui expliquent que l'EPS peut être le lieu à travers la persistance de dispenses scolaires où va s'exprimer une forme de

décrochage très pénalisante pour l'élève qui va développer de véritables stratégies d'évitement et qui va, peu à peu, d'inaptitude en inaptitude, se mettre complètement à l'écart de la leçon d'EPS.

Chapitre 2- Cadre théorique

Notre ambition est de pouvoir accéder aux significations propres des élèves, à leurs expériences en situation et, pour cela, nous adoptons une démarche d'analyse de l'activité des élèves qualitative et macroscopique qui pourrait être qualifiée de compréhensive. Nous souhaitons nous situer dans le champ de l'ergonomie cognitive qui s'intéresse aux préoccupations des personnes. Nous avons donc choisi de nous inscrire dans une perspective anthropo-phénoménologique (Cizeron, 2002), c'est-à-dire que l'on va se focaliser sur l'expérience vécue par les personnes avec une vision en arrière-plan d'observation de situations culturellement situées. Nous allons nous intéresser à ce que nos deux sujets d'étude vivent en situation et qui est forcément lié à leur culture et à leur propre vécu. Nous nous inscrivons dans une approche dite « située » des activités humaines.

Cette approche consiste à considérer que nous ne pouvons pas comprendre l'activité de quelqu'un à un moment donné si nous ne prenons pas en compte le contexte, les contraintes auxquelles il est soumis, son histoire personnelle, ses relations avec les autres qui s'inscrivent dans une culture propre. Notre cadre théorique de référence sera celui du cours d'action (Theureau, 2006) qui s'intéresse à l'activité in situ des protagonistes, ici en l'occurrence nos deux élèves dont le premier qui est en situation d'obésité et l'autre qui a une corpulence ordinaire. « Analyser le cours d'action consiste à décrire les activités humaines et tenter d'accéder à leur sens, c'est-à-dire à la façon dont les acteurs font l'expérience et interprètent les situations qu'ils vivent.

Il s'agit d'une approche compréhensive des activités accomplies par les humains » (Saury et al. 2013). Ce programme de recherche du cours d'action a

connu plusieurs évolutions depuis les années quatre-vingt et a été utilisé pour différentes recherches dans divers domaines d'activité comme l'agriculture (Jourdan, 1990), l'assistance téléphonique (Haradji, 1993), la documentation (Villame, 1994) ou encore la pêche professionnelle (Vion, 1996). Il a été également utilisé depuis la fin des années 1990 dans les recherches sur l'enseignement scolaire et en STAPS, par exemple, pour étudier l'entraînement expert en voile (Saury, 1998), la pratique de haut niveau en tennis de table (Sève, 2000) ou encore l'enseignement de l'EPS (Chaliès, 2002) et l'activité d'adolescents en classe (Guérin, 2004). Sur ces derniers points, des recherches se sont focalisées sur l'activité de l'enseignant comme, par exemple, celles menées par N.Gal-Petifaux qui s'est intéressée à l'activité en classe de l'enseignant d'EPS et aux connaissances qu'il mobilisait dans l'action ou encore celles de Marc Cizeron et toujours Nathalie Gal-Petifaux qui se sont intéressés à la manière dont des enseignants d'EPS enseignent la gymnastique en mobilisant là encore certains types particuliers de connaissances. D'autres travaux (Saury et Rossard, 2009) se sont centrés cette fois-ci non pas sur l'analyse de l'activité de l'enseignant mais sur les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives au cours d'un cycle de badminton.

Le programme de recherche du cours d'action propose d'analyser l'activité d'un acteur en « première personne », ce qui permet de construire un modèle local de l'activité de l'élève en adoptant son propre point de vue. Nous sommes, donc, ici en décalage avec d'autres démarches qui, par exemple, comme l'approche de l'écologie de la classe, proposent des interprétations de l'activité de l'élève basées sur le point de vue de l'observateur.

A.Evin (2013) explique que ce programme « repose sur un ensemble de présupposés relatifs à l'activité humaine qui constituent le « noyau central » du programme. Il considère l'activité comme autonome (elle consiste en une dynamique d'interactions asymétriques entre l'acteur et son environnement), cognitive (elle consiste en une construction continuelle de significations), incarnée (elle consiste en un continuum entre cognition, action, communication et émotion inséparables du corps de l'acteur), située dynamiquement (elle ne peut être envisagée en dehors de son contexte), indissolublement individuelle et collective (elle implique une relation à autrui), cultivée (elle est inséparable des pré-construits culturels) et vécue (elle

donne lieu à expérience pour l'acteur). La principale conséquence de ces présupposés est que cette perspective s'appuie sur le primat accordé au point de vue des acteurs dans l'approche du couplage individu/environnement ». En effet, Evin nous précise que « c'est ce « primat de l'intrinsèque » (Theureau, 2004) qui permet d'accéder aux significations de l'acteur et aux mécanismes de construction et de mobilisation de ces significations. Cette condition est assurée grâce à la considération d'un ensemble d'objets théoriques, dont le premier, le « cours d'expérience », permet précisément la description de cette « perspective », en rendant compte de l'expérience de l'acteur à un niveau « significatif » pour lui, ou encore de sa « conscience préréflexive » à chaque instant ». Le cours d'expérience est donc « une réduction de l'activité à la partie qui est significative pour l'acteur. Il rend compte du flux de significations qui émerge des actions de l'acteur et accompagne le déroulement de son activité » (Saury et al. 2013).

Notre but a été, à travers une analyse compréhensive de l'activité des élèves rendue possible par une démarche s'inscrivant dans le courant du cours d' action, de tenter de comprendre les cours d'expérience de l'élève en situation d'obésité et de son camarade afin de voir si certaines tendances ou éléments saillants peuvent être relevés et peuvent être très utiles à l'enseignant d'EPS qui cherche à agir de manière significative pour l'élève pour le motiver et l'aider à progresser dans ses apprentissages.

Chapitre 3- Méthode

3.1. Élèves et enseignant participant à cette étude

Notre étude comportait plusieurs contraintes pour le recueil de données. Étant donné que nous travaillons avec un élève dit en situation d'obésité, nous avions l'obligation pour le respect de son intégrité de ne pas le stigmatiser. Nous avons fait le choix de masquer le sujet de notre recherche et de l'associer à un camarade lambda. Ainsi, en collaboration avec l'enseignant de la classe, nous avons pu réfléchir ensemble aux meilleures possibilités pour satisfaire nos besoins. Nous devions filmer l'élève dit en situation d'obésité avec un de ses camarades pour ne pas le stigmatiser. Ainsi, lors de la séquence de gymnastique, le professeur a veillé à adapter son enseignement pour que les deux élèves choisis soient ensemble. Nous avons, en parallèle, élaboré une démarche d'autorisation auprès du chef d'établissement ainsi que des parents d'élèves pour filmer les élèves. Nous avons ainsi rédigé deux documents, le premier pour l'autorisation du chef d'établissement (annexe …) et un autre pour les parents (annexe …). Les conditions d'utilisation des vidéos que nous avons fixées sont les suivantes: les données recueillies seront exclusivement utilisées en lien avec le mémoire et le collège et les participants (enseignant et l'élève) garderont leur anonymat. De plus, lors de l'étude, chacun des sujets avait la liberté d'interrompre sa participation.

Pour le choix des participants à notre étude, nous avons eu des difficultés à trouver un élève dit en situation d'obésité avec qui nous pouvons réaliser notre recherche. Avec un emploi du temps coupé dans la semaine entre l'établissement de stage et l'université, nous voulions des conditions acceptables pour recueillir des données dans de bonnes conditions. Il a fallu trouver une classe avec un emploi du temps en concordance avec le nôtre pour pouvoir installer le matériel et passer les entretiens d'auto-confrontation. En tant que stagiaires dans un établissement de Loire-Atlantique, nous avons profité de cette occasion pour réaliser notre recueil de données dans cet établissement. Notre choix s'est porté sur un élève particulier dit en situation d'obésité. Peu de collègues étaient concernés par des élèves de ce

profil. Finalement, nous avons opté pour un élève d'une classe de 5ème composée de 15 garçons et de 13 filles. Les élèves de cette classe avaient un niveau scolaire satisfaisant et le professeur de cette classe était expérimenté. Comme pour le choix de l'élève, nous avons été opportunistes sur le choix de l'APSA. Au départ, nous devions réaliser notre recherche sur une activité de combat qui est la lutte. Avec plusieurs problèmes, nous avons dû nous adapter et, à ce moment-là, l'enseignant commençait une séquence de gymnastique; nous avons donc réalisé notre recherche sur cette activité qui était aussi intéressante que la lutte puisqu'elle mettait au centre des apprentissages le corps des élèves. De plus, pour veiller à ne pas stigmatiser l'élève au centre de notre recherche, nous avons choisi Gabriel pour plusieurs raisons. Au cours de l'année, le professeur s'appuyait beaucoup sur quelques camarades pour entourer Mickaël dont Gabriel et il semblait être légitime de les associer lors des leçons de gymnastique. D'autre part, en tant que professeur d'EPS, j'animais l'association sportive sur un créneau du midi où Gabriel et Mickaël venaient régulièrement. Il était judicieux d'utiliser ces liens relationnels pour demander de participer à notre étude. Cela permettait plus facilement de justifier le choix des élèves à l'étude sans dévoiler notre question de recherche. D'autre part, Gabriel étant un élève très volontaire, nous comptions sur lui pour motiver Mickaël s'il n'était pas très intéressé par notre étude.

Comme nous l'avons dit précédemment, Gabriel et Mickaël étaient deux élèves qui ont participé tout au long de l'année au créneau AS que j'animais ce qui a permis une familiarisation facilitée avec ces deux élèves. Ensuite, après avoir eu l'accord de ces deux élèves, nous avons présenté l'étude à la classe en amont de la première leçon filmée. Pour les élèves, notre étude visait à comprendre comment « les élèves apprennent dans une leçon d'EPS ». Nous avons été très vagues pour ne pas dévoiler la question de recherche. Concernant les caméras, nous avons expliqué à l'ensemble de la classe qu'elle servait à filmer les deux élèves préalablement choisis pour recueillir des données et par la suite comprendre ce phénomène. Pour les deux élèves concernés par l'étude, nous avons aussi présenté les entretiens que nous allions réaliser après la leçon. Au vu du contexte de l'établissement et d'une familiarisation à la vidéo par l'enseignant en amont depuis le début de l'année, nous avons fait le choix d'introduire la caméra dès la première

leçon de gymnastique étudiée en supposant que la caméra ne modifierait pas le comportement des élèves.

Mickaël a 12 ans, il est perçu par les enseignants comme un élève avec des difficultés scolaires. Celles-ci sont dues à un manque d'intérêt de l'école pour Mickaël à cause d'un cadre scolaire peu adapté. Pour son professeur d'EPS, Mickaël est vu comme un élève mal dans sa peau avec des problèmes relationnels et/ou corporels mais qui veut volontiers aider. Pour l'enseignant, l'EPS permet de réussir dans un cadre moins scolaire. C'est un élève certes en situation d'obésité mais aussi sportif.

Gabriel a 12 ans, il est perçu par les enseignants comme un élève avec un bon niveau scolaire. Pour son professeur d'EPS, Gabriel est vu comme un élève avec une très grosse générosité qui est très agréable, avec beaucoup d'empathie pour les autres. Cet élève donne sans compter et essaie toujours de faire du mieux possible.

Il faut noter aussi que ces deux élèves sont différents au niveau de la morphologie et de l'aisance corporelle. Mickaël a un indice de masse corporelle supérieur à 30, ce qui indique qu'il est en situation d'obésité, au contraire de Gabriel qui possède une corpulence athlétique.

3.2 Recueil des données

L'étude s'est déroulée sur deux premières leçons d'une séquence de gymnastique dans une salle de danse. Le cours se déroulait le lundi matin au mois d'avril. Avec le déplacement au gymnase ainsi que le passage aux vestiaires, le temps effectif des leçons était de 1h40 environ. Lors des leçons, nous n'avons pas pu être présents à cause d'une superposition des emplois du temps. Nous pouvions seulement être là au début et à la fin de la leçon pour installer et désinstaller le matériel.

Les comportements de l'enseignant et des deux élèves choisis ont été enregistrés grâce à une caméra vidéo numérique mobile reliée à deux micro-HF

durant l'intégralité de 2 leçons. La caméra était installée sur un trépied dans un coin de la salle et manipulée par un dispensé de cette classe pour permettre de filmer les deux élèves. Les deux micro-HF étaient portés par les deux sujets, ce qui permettait d'entendre seulement l'enseignant en plus de ces deux élèves. Leurs dialogues étaient directement enregistrés sur la vidéo grâce à une table de mixage reliant les micro-HF et la caméra. Lors de ces leçons, Gabriel et Mickaël étaient en binôme de travail ou étaient dans le même groupe pour faciliter le recueil de données.

Dans la journée, après chaque leçon, les deux élèves ont participé à des entretiens d'auto-confrontation. Mickaël réalisait cet entretien une heure après la leçon alors que Gabriel réalisait l'entretien cinq heures après. Les entretiens ont duré entre 53 minutes et 1h10. Ces entretiens se sont déroulés dans l'enceinte du collège, dans deux salles de cours différentes.

L'entretien était présenté aux élèves comme un moyen de « connaître ce qui se passe à l'intérieur de leur tête » au moment de la situation. Pour conduire ces entretiens, nous nous sommes appuyés sur les principes généraux de l'explicitation dégagés par Vermersch (1994) : se rapporter à des actions concrètes toujours spécifiées et contextualisées, aider à l'évocation mentale de l'action passée par l'acteur, faire décrire l'action, guider et contraindre le questionnement pas à pas en essayant de relancer le sujet. Il est à noter que le fait de ne pas assister à la leçon entière a réduit la qualité des entretiens d'auto-confrontation. C'est lors de l'analyse que nous avons découvert certains points intéressants de la leçon non approfondis dans des entretiens avec les deux élèves.

3.3 Analyse des données

L'analyse des données a été rigoureuse pour réussir à reconstruire le cours d'expérience des sujets autour de trois composantes des six signes hexadiques sélectionnés qui sont: l'engagement de l'acteur, le représentamen et les connaissances. À la fin de l'analyse, l'idéal est d'avoir des structures significatives, autrement dit des catégories formées à partir des unités de sens nous permettant de répondre à notre question de recherche en comparant le cours d'expérience de Mickaël et Gabriel.

La première étape consiste à transcrire intégralement les enregistrements in situ ainsi que les entretiens d'auto-confrontation. Dans un premier volet, à l'aide du logiciel *transana,* nous avons transcrit tous les éléments du contexte comme les actions des sujets et de l'enseignant, le temps, la situation, les diverses communications etc. Dans le second et le troisième volet, respectivement, nous avons transcrit l'ensemble de l'auto-confrontation de Mickaël et de Gabriel. L'étape suivante consiste à réaliser une analyse inductive du cours d'expérience selon Strauss et Corbin (1990). Jacques Saury considère que cette démarche « vise à construire le système organisé de catégories émergeant des données non structurées ». Cette analyse est constituée de 3 opérations. Premièrement, il faut découper les différentes transcriptions en unités de sens permettant d'avoir des éléments « d'informations isolables ». Ensuite, il faut procéder à des catégorisations en comparant systématiquement les unités de sens pour les regrouper en fonction de leurs similitudes. La dernière étape vise à construire une structure significative pour chacun des signes hexadiques, avec une hiérarchisation de l'ensemble des catégories.

Nous avons tenté de reconstituer le cours d'expérience des deux sujets pour pouvoir les comparer par la suite. Avec cette comparaison, l'idée est de voir si le cours d'expérience d'un élève dit en situation d'obésité va être différent d'un élève lambda. Pour pouvoir modéliser le cours d'expérience d'un sujet, nous nous appuyons sur le « cadre sémiologique ». Selon Theureau (2006), ce cadre sémiologique correspond à « une concaténation de signes hexadiques ». Autrement dit, c'est en découpant les différentes unités de sens du cours d'expérience de l'élève à chaque instant, en en les catégorisant, que nous allons connaître ce qui est significatif pour lui. C'est à partir d'une analyse inductive (Strauss et Corbin, 1990) que nous allons reconstruire le cours d'expérience des deux élèves pour répondre à notre question de recherche.

La première étape de cette démarche consiste à déstructurer le plus finement possible les données recueillies que nous allons appeler des unités de sens. C'est ensuite que nous allons trier ces unités dans différentes composantes du signe hexadique. Ces signes peuvent être divers et surtout sont significatifs pour l'acteur. Les signes hexadiques sont composés de six composantes ; l'engagement de

l'acteur dans la situation, l'actualité potentielle, le référentiel, le représentamen, l'unité élémentaire ainsi que l'interprétant. Nous avons fait le choix de nous appuyer sur certaines de ces six composantes pour répondre à notre question de recherche.

En effet, nous avons fait le choix de nous intéresser à trois des six catégories ; l'engagement de l'acteur, le représentamen, et les connaissances regroupant à la fois le référentiel et l'interprétant. L'engagement de l'acteur dans la situation correspond à la totalité de ses préoccupations à l'instant t du sujet. Ces unités de sens de cette catégorie répondent à la question: « pourquoi tu fais cela et qu'est-ce que tu cherches à faire ? ». Le représentamen est le jugement perceptif, mnémonique ou proprioceptif faisant signe pour l'acteur. Ces unités de sens sont en lien avec les questions telles que: « qu'est-ce que tu perçois à ce moment-là ? Qu'est-ce que tu remarques ? ». Enfin, les connaissances regroupent deux catégories du signes hexadiques, le référentiel (toutes les connaissances du sujet issues de ses expériences passées) avec l'interprétant (les connaissances mobilisées ou construites dans le cours d'action). La dernière étape de l'analyse inductive va consister à regrouper de proche à proche les différentes unités de sens de chaque catégorie. Ainsi, après plusieurs catégorisations pour chaque signe hexadique (engagement de l'acteur, représentamen et connaissance), nous aurons des structures significatives plus larges permettant de rendre compte de préoccupations plus globales des deux élèves. C'est à partir de ces résultats que nous pourrons discuter notre question de recherche.

En nous basant sur l'analyse inductive (Strauss et Corbin, 1990) pour reconstruire le cours d'expérience des deux sujets, nous faisons la distinction entre deux niveaux d'organisation. Le premier niveau d'organisation locale consiste à identifier les unités de sens du cours d'expérience de l'élève rattaché exclusivement à l'une des trois catégories du signe hexadique sélectionnées pour notre recherche. Ce premier niveau d'organisation tente bien de renseigner à chaque instant le cours d'expérience du sujet ce qui se distingue du second niveau d'organisation qui est globale. Ce dernier niveau vise à construire des structures significatives plus larges et susceptibles d'être identiques dans un avenir plus au moins proche. Ce niveau d'organisation consiste à catégoriser les différentes unités de sens, c'est-à-dire regrouper ces différentes unités sous la même étiquette lorsqu'elles sont semblables.

Cette démarche doit se réaliser dans chacune des trois catégories de signe hexadique indépendamment les unes des autres. Ces unités de sens regroupées forment des structures significatives plus larges autrement appelées archétypes. Avec les données recueillies et la méthode d'analyse inductive, il faut mettre au jour ces groupements d'unités pour former des unités macroscopiques qui sont plus ou moins représentées dans le cours d'expérience des deux élèves. À la fin de notre analyse inductive (Strauss et Corbin, 1990), nous arrivons à partir de la catégorisation de niveau 2 à 9 catégories différentes pour Gabriel et 15 pour Mickaël. Les multiples catégories se rattachaient à un des quatre modes d'engagement typiques dégagés par Saury et al (2013). Il est important d'ajouter que certaines catégories se situent à l'intersection entre deux catégories, nous avons donc choisi le mode d'engagement le plus proche de la macro-catégorie du cours d'expérience de l'élève.

Comme nous l'avons dit précédemment, notre étude visait à comparer le cours d'expérience d'un élève dit en situation d'obésité et d'un élève sans besoin spécifique. À partir des données recueillies et de notre analyse fine, nous allons partir de l'engagement de l'acteur et notamment des macro catégories pour comparer le cours d'expérience des deux élèves. Nous nous sommes appuyés sur les travaux de Saury et al (2013) pour organiser nos résultats. En effet, les 4 modes d'engagement typiques des élèves dans les séances d'EPS peuvent être utilisés comme modèles et nous permettre de comparer nos résultats concernant Gabriel et Mickaël. L'idée est d'utiliser ce modèle pour faciliter la comparaison de deux cours d'expérience à partir de la même organisation des résultats.

Ces 4 types d'engagement de l'élève qui vont structurer notre recherche sont les suivants : « Interpréter les attentes scolaires et s'y conformer », « appliquer ou négocier des normes communes au sein des groupes d'élèves à propos de ce que l'on fait ensemble », « accroître le challenge et l'intérêt de son activité (et/ou de son apprentissage) », « s'amuser, se défouler, entretenir ou développer des relations amicales avec ses camarades de classe ». Pour approfondir et enrichir nos résultats, nous allons insérer des données quantitatives ainsi que les autres composantes du signe hexadique issues du cours d'expérience des deux élèves, autrement dit, le

représentamen et les connaissances. C'est à partir de ces résultats que nous allons pouvoir par la suite discuter de ces derniers.

Chapitre 4- Résultats

Sachant que nous avons comparé le cours d'expérience de deux élèves différents, un élève dit en situation d'obésité et un autre élève sans besoin spécifique, nous nous sommes appuyés sur l'ouvrage de Saury et al. (2013) pour structurer nos résultats. En effet, nous avons classé nos macro-catégories de l'engagement de Mickaël et Gabriel à partir des quatre modes d'engagement typiques d'un élève dans les séances d'EPS. Ainsi, pour ne pas être redondants, nous sommes partis de l'engagement de l'acteur pour enrichir ensuite avec le représentamen et les connaissances des élèves. De plus, nous avons fait le choix de ne pas reprendre exactement les modes d'engagement typiques cités dans l'ouvrage (Saury et al. 2013) mais plutôt de les spécifier aux deux élèves de notre recherche.

4.1 Étude de cas Gabriel

S'afficher comme un élève attentif, coopératif et « travailleur » pour se conformer aux attentes scolaires

Dans cette première partie, nous présentons la manière dont Gabriel se conforme aux attentes scolaires dans ces deux leçons de gymnastique. À partir des données recueillies, il y a 5 manières pour Gabriel de s'y conformer qui sont: aider Mickaël à installer les tapis, écouter ce que dit le professeur pour réaliser la tâche, questionner le professeur pour comprendre, travailler, respecter les consignes. Dans le cours d'expérience de Gabriel, sur 176 unités de sens relevées autour de l'engagement de l'acteur, 103 concernent des préoccupations autour de la conformité aux attentes scolaires. Ce qui représente environ 58,5 % des unités de

sens. C'est le « mode d'engagement typique » (Saury et al, 2013) le plus représenté dans son cours d'expérience.

Aider Mickaël à installer les tapis

(Leçon 1 in situ - 17'32) Le professeur a demandé d'aller chercher tous les tapis dans le local de rangement en dehors de la salle et de les installer pour réaliser 5 bandes de tapis espacés. Gabriel venait aider Mickaël lors de l'installation des tapis : *« attends, Mickaël, j'arrive, il faut pousser celui-là au fond (...), lève, lève, c'est bon. Bien joué, Mickaël !* ». En EAC, Gabriel nous expliquait comment installer les tapis : « pour mettre le tapis droit, il fallait en soulever un ». Il a perçu qu'il avait réussi et qu'il allait aider d'autres élèves avec Mickaël : *« je me suis dit, on a réussi à faire celui-là donc, du coup, on peut aider les autres à en mettre d'autres* ». D'autre part, il utilise souvent ses connaissances pour aider les autres, c'est notamment ce qu'il disait dans l'EAC : *« j'en avais déjà fait deux donc je savais comment faire (pour installer le tapis) ».*

Dans cette unité de sens particulière, la préoccupation de Gabriel est d'aider Mickaël à installer le tapis. Il est intéressant de signaler que l'installation des tapis est en lien avec les injonctions du professeur. À ce moment précis, c'est une forme de conformité aux attentes scolaires de la part de Gabriel.

Écouter ce que dit le professeur pour réaliser la tâche

(Leçon 2 in situ – 59'43) Gabriel réalisait l'enchaînement de la bande 2 composée d'une roulade avant sur le tremplin, une roulade arrière, un placement de dos et une chandelle. Mickaël avait la fiche et suivait de loin la réalisation de Gabriel. Le professeur a aidé Gabriel dans la réalisation du placement de dos après avoir vu qu'il ne l'avait pas correctement réalisé. Lors de l'EAC, je propose de préciser ce moment en posant cette question: *« tu te préoccupes de quoi à ce moment ? De l'aide ? »*. Gabriel rétorque: *« pas beaucoup car il essaye d'aider mais j'écoute plutôt ce qu'il dit pour faire »*. Gabriel écoute souvent le professeur pour s'assurer de réaliser correctement l'exercice.

Pour illustrer cette préoccupation, prenons un autre exemple. Pendant l'échauffement, les élèves devaient réaliser un culbuto et se relever sans les mains. Plusieurs élèves étaient en échec dont Gabriel; le professeur a arrêté l'exercice pour conseiller les élèves. Lors de l'EAC, Gabriel expliquait qu'il écoutait le professeur pour réaliser correctement la tâche : *« il a dit pour, que cela soit plus simple, de mettre les bras en avant car, comme cela, il y a plus de poids. ».* Dans cet exemple, nous voyons bien qu'il utilisait les connaissances du professeur pour réussir.

Questionner le professeur pour comprendre

(Leçon 2 in situ – 44'14) Lors de l'installation du matériel sur le tapis pour réaliser les différents enchaînements, Gabriel a demandé au professeur quel était l'intérêt de mettre un tapis sur un tremplin : *« Monsieur, il faut le mettre comme ça ? Ça sert à quoi ? ».* Le professeur a répondu que c'était utile: *« pour faire une roulade, on va démarrer là-dessus, c'est plus facile de réaliser la roulade avec ça et on enchaîne la suite* ». Lors de l'EAC, Gabriel affirmait qu'il n'avait pas perçu le sens de cette installation : *« bah, je ne comprenais pas à quoi ça servait »*. Lorsque Gabriel ne comprend pas quelque chose, il demande au professeur des explications.

Travailler

(Leçon 2 in situ – 1h04) Lors de la situation d'apprentissage, le professeur dictait en même temps ce qu'il fallait faire : *« 2-3 pas d'élan, saut extension, on ne bouge plus, chandelle, les pieds restent serrés, on ne bouge pas pendant 5 secondes, vous vous relevez, pieds serrés jambes serrées, saut extension demi-tour »***.** Lors du saut extension demi-tour, Gabriel est tombé. Dans l'EAC, Gabriel a expliqué ce qu'il s'est passé : *« je ne l'ai pas réussi donc, du coup, j'aimerais bien le refaire car moi, je n'aime pas trop rester sur des échecs donc là, je me suis dit que j'allais le refaire »*. Plusieurs fois dans les leçons, Gabriel ne réussit pas du premier coup, il a envie de recommencer pour réussir ce qui lui provoque des sensations positives : « *M V. a dit qu'on allait le refaire, du coup, bah, j'étais assez content ».* Ces sensations nuancent les sensations négatives qu'il ressent lorsqu'il est en difficulté : *« bah, c'est négatif »* lorsque Gabriel est tombé sur le saut extension demi-tour lors de la leçon 2.

Respecter les consignes

(Leçon 1 in situ - 25’32) Après que les tapis soient installés, le professeur voulait lancer l’échauffement et former des groupes : *« on se répartit par 4 par bandes ».* Durant l’EAC, Gabriel explique qu’il avait perçu qu’il était avec trois copains : *« là, je me suis dit qu’on était déjà 3 avec Aksel et Mickaël et qu’il y avait Alan qui était à côté »*. Ainsi, ce mode d’engagement est expliqué par plusieurs choses. Gabriel a voulu respecter les consignes en se regroupant par 4 : *« on s’est dit qu’on pouvait se mettre tous les 4 comme il avait dit 4 par bandes donc, du coup, on était 4 par bandes* ». De plus, il connaît l’intérêt de se mettre avec des copains, c’est qu’il « *les aime bien, on est amis donc c’est bien de faire des trucs ensemble ».*

Se positionner en tuteur pour ses camarades, et comme un relais du professeur

Dans cette seconde partie, nous présentons comment Gabriel négocie des normes communes au sein d’un groupe. Dans le cours d’EPS, nous pouvons distinguer deux macro-catégories au sein de son cours d’expérience: aider ses camarades à réussir la tâche, se faire le relais du professeur en corrigeant ses camarades. Dans le cours d’expérience de Gabriel, sur 176 unités de sens relevées autour de l’engagement de l’acteur, 48 concernent des préoccupations autour de la négociation des normes au sein d’un groupe. Ce qui représente environ 27,3% des unités de sens.

Aider ses camarades à réussir la tâche

(Leçon 2 in situ – 1h25) Lucie tentait de réaliser la roulade avant sur un plan incliné de l’enchaînement 1 pendant 1 minute. Elle s’est lancée et est tombée de travers. Gabriel finissait sur l’enchaînement 1 et se dirigeait vers l’enchaînement 2. Gabriel l’a interpellé : *« allez, Lucie, vas-y, tu mets les mains là et roule! ».* Lors de l’EAC, Gabriel a perçu que Lucie était en difficulté : *« je passe derrière Lucie et elle n'arrive pas trop; du coup, je l'aide »*. Gabriel perçoit un sentiment positif lorsqu’il peut aider quelqu’un en général : *«j’aime bien aider, je me dis que c’est bien d’aider, cela aide les gens, moi j’aime cela, j’aime bien voir les gens avec du bonheur ».*

Se faire le relais du professeur en corrigeant ses camarades

(Leçon 2 in situ – 18’13) Lors de l’échauffement, Gabriel s’échauffe avec son groupe de 5 élèves. Ils doivent courir sur leur bande de tapis en laissant un espace identique entre eux. Le professeur laisse aux élèves la possibilité de faire des pas chassés, des montées de genoux. Gabriel a perçu qu’ils étaient trop collés : « comme la dernière fois, on est trop collé ». Lors de la leçon, il avait dit: « ralentissez! » à deux camarades pour « qu’on soit en bonne position pour faire l’exercice » (extrait de l’EAC). Gabriel réutilise tout ce qu’il voit dans la leçon et, notamment, il prend en compte les régulations de son professeur comme il nous l’a expliqué lors de l’EAC : « la dernière fois (…), il nous a demandé de s'écarter; du coup, je leur demande de s'écarter ».

Modifier la complexité d’une situation pour augmenter l’intérêt de son activité en gymnastique

Dans cette troisième partie, nous présentons la manière dont Gabriel accroît l’intérêt de son activité en gymnastique. Nous avons relevé une macro-catégorie autour de l’accroissement de l’intérêt de l’activité qui est : redéfinir la demande de l’enseignant pour se donner un « challenge » plus stimulant. Dans le cours d’expérience de Gabriel, sur 176 unités de sens relevées autour de l’engagement de l’acteur, 7 concernent des préoccupations autour d’une négociation collective de la situation pour accroître l’intérêt. Ce qui représente environ 3,9% des unités de sens.

Redéfinir la demande de l’enseignant pour se donner un « challenge » plus stimulant

(Leçon 2 in situ - 25’48) Pendant la fin de l’échauffement, le professeur a proposé de réaliser le culbuto puis une chandelle. Gabriel a réalisé une chandelle et Mickaël l’a complimenté : *« t’y arrives bien, la chandelle! »*. Gabriel a essayé sans les mains : *« bah, moi j'y arrive la chandelle! Du coup, j'essaye de faire sans les mains pour que ce soit un peu plus dur. Du coup, je demande à M. de le faire aussi »*. C’est dans la leçon que Gabriel a lancé un défi à Mickaël : *« essaie sans les mains »*. Lors de cette situation, Gabriel nous a confié dans l’EAC qu’il a déformé la demande du professeur parce qu’il avait perçu qu’il réussissait la chandelle: *« j'arrivais et, un*

moment, j'ai lâché les mains et puis, j'ai vu que j'ai réussi, même si c'était un peu plus dur ».

Exploiter les temps d'attente ou d'ennui pour s'amuser

Dans cette quatrième partie, nous présentons la manière dont Gabriel s'amuse en EPS. Nous avons dégagé une macro-catégorie qui regroupe toutes les formes d'amusement qui est : s'amuser. Dans le cours d'expérience de Gabriel, sur 176 unités de sens relevées autour de l'engagement de l'acteur, 18 concernent des préoccupations autour de l'amusement. Ce qui représente environ 10,2% des unités de sens.

S'amuser

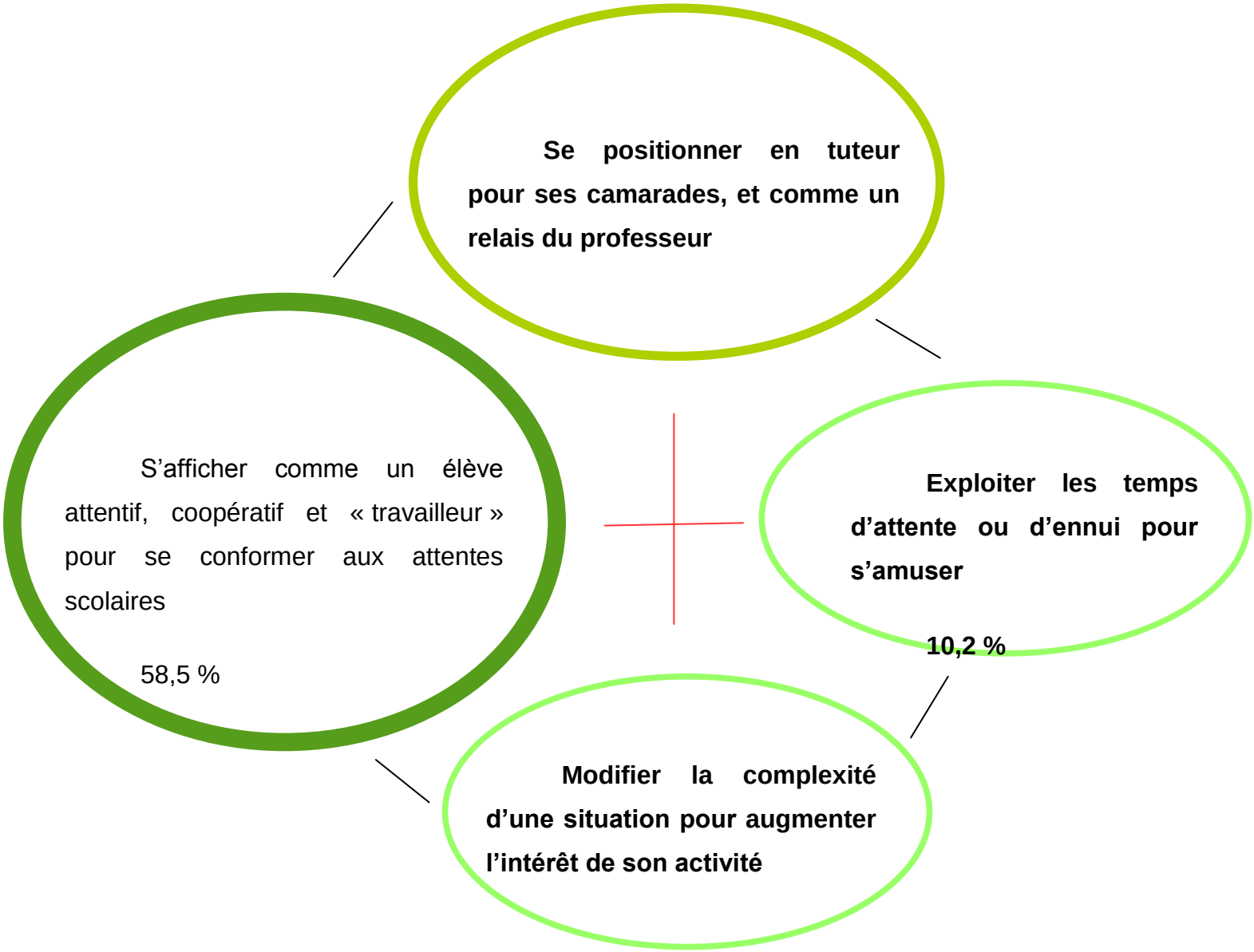
(Leçon 2 in situ – 45'08) L'enseignant a invité les élèves à installer les engins qui se trouvaient sur leurs bandes d'échauffement à partir d'un schéma. Après avoir installé le matériel, Gabriel nous a confié dans l'EAC qu'il s'est amusé en sautant sur le tremplin : *« je saute sur le mini-tremplin en attendant qu'il se prépare, j'attends, donc je m'occupe ».* Gabriel perçoit plusieurs moments dans la leçon qui provoquent de l'ennui chez lui, ce qui est favorable pour créer des préoccupations d'amusement. En effet, dans l'EAC, il nous a affirmé qu'il savait que son professeur d'EPS parlait beaucoup : *« c'est un truc avec M. V, on est plusieurs dans la classe à penser qu'il parle beaucoup, qu'il faut faire ça, faire ci et, qu'à la fin, au lieu d'avoir une heure d'exercice, on n'en a qu'une demi-heure alors que d'autres en ont plus (…) et puis, là, il est en train de parler; du coup, je m'ennuie ».*

Dans la leçon 1, Gabriel a aussi ressenti de l'ennui lorsque M. V a parlé durant 6 minutes. Lorsque M.V a parlé de la gymnastique : *« quand un gymnaste montre son nombril, est-ce qu'il gagne des points ? »*, Gabriel demande: *« comme cela ? »* au professeur en riant avec le short remonté très haut.

Synthèse du profil de Gabriel

Gabriel est un élève qui cherche avant tout à se conformer aux attentes scolaires en s'affichant comme un élève attentif, coopératif et « travailleur ». Lors d'une leçon d'EPS, il consacre une grande partie de son temps à réaliser l'exercice, à aider les autres ou encore à discuter avec ses camarades ou le professeur pour comprendre ce qui est demandé. En effet, Gabriel perçoit toujours le côté positif dans les situations et persévère pour réussir après un échec. De plus, au sein du groupe classe et notamment dans son groupe de travail, Gabriel se place en temps que relais du professeur. Dans les situations d'apprentissages, il est capable de réaliser l'exercice et de corriger ou réguler ses camarades pour qu'ils réussissent eux aussi. Il réutilise toutes les consignes et régulations du professeur pour les réinvestir dans ses remarques envers ses camarades. Gabriel trouve que son professeur parle beaucoup, comme nous l'avons dit précédemment, il est très volontaire et actif. Cependant, lors des moments de discussion du professeur trop longs, lorsqu'il attend ses camarades, il a tendance à s'amuser en faisant des blagues ou encore en sautant sur le tremplin. Il faut noter que ces préoccupations d'amusement sont faibles comparées à cette volonté de s'afficher comme un élève sérieux. D'autre part, lorsque Gabriel perçoit une facilité lors d'un exercice, il a tendance à déformer la tâche pour se donner des challenges plus stimulants. Il faut nuancer cette idée et souligner que Gabriel respecte souvent les consignes du professeur et s'autorise peu d'écarts à la règle. Gabriel est un élève très sérieux, attentif et sportif qui se distingue par sa grande empathie envers tous ses camarades. Il consacre la majeure partie de la leçon à réaliser l'exercice et à aider ses camarades en difficulté quelque soient ses liens d'amitié avec l'élève en difficulté.

Le cours d'expérience de Gabriel vu à partir des 4 modes d'engagement typiques des élèves dans les séances d'EPS (Saury et al., 2013)



4.2 Étude de cas Mickaël

Se conformer aux prescriptions de l'enseignant en étant attentif aux consignes et en se mettant en activité motrice

Dans cette première partie, nous présentons comment Mickaël se conforme aux attentes scolaires. Dans le cours d'EPS, nous pouvons distinguer quatre macro-catégories au sein de son cours d'expérience: se conformer aux prescriptions de l'enseignant pour bien réaliser les exercices, être attentif aux consignes et régulations du professeur pour pouvoir réussir les tâches demandées, entrer et rester en activité motrice, s'arrêter lorsqu'il est en difficulté. Dans le cours d'expérience de Gabriel, sur 333 unités de sens relevées autour de l'engagement de l'acteur, 87 concernent la conformité aux attentes scolaires. Ce qui représente environ 26,1% des unités de sens.

Se conformer aux prescriptions de l'enseignant pour bien réaliser les exercices

(Leçon 1 in situ – 42'20) Lors de la situation d'apprentissage, le professeur annonce : « mettez-vous plutôt face à moi; vu que vous êtes nombreux, vous vous répartissez, vous allez faire des allers-retours sur le dos, c'est le culbuto ». Dans l'EAC, Mickaël explique ce qu'il cherchait à faire : « là, je cherche à travailler, à écouter ». De plus, lorsque nous essayons de développer le fait qu'il soit en difficulté dans la réalisation du culbuto, Mickaël ajoute : « j'essaye de faire l'exercice, je cherche à essayer encore un peu quand même ».

Nous pouvons ajouter que, par moments, lorsqu'il se conforme aux prescriptions de l'enseignant, Mickaël ressent un sentiment positif. Dans l'EAC, il nous expliquait que, sur la situation de gainage dans diverses positions (Leçon 1 in situ - 50'24): « là, je me focalise sur l'exercice; là, je vis bien la situation ». Mickaël se focalisait bien sur ce que disait le professeur.

Cependant, il ressentait parfois un sentiment négatif à l'idée de devoir réaliser certains exercices qu'il connaissait comme la chandelle ou le culbuto. Dans

l'EAC, lorsque nous parlions du passage de l'exercice de la chandelle et du culbuto (Leçon 1 in situ – 46'54) : « là, je me dis que cela va être un peu saoulant (faire la chandelle) et, en plus, c'est en faisant la chandelle que je me suis fait mal ». Un petit peu plus loin (Leçon 1 in situ - 41'42), il poursuit « ah! oui, là c'est le culbuto, je sais pas, je n'avais pas trop envie de le faire; là, je me dis que cela va être pas trop bien, que je ne vais pas trop aimer, je n'aime pas trop cela ».

Être attentif aux consignes et régulations du professeur pour pouvoir réussir les tâches demandées.

(Leçon 1 in situ – 45'05) Lors de la situation d'apprentissage, le professeur régule l'ensemble des élèves puisque la plupart avait des difficultés. À ce moment-là, le professeur demandait de réaliser des culbutos et de réussir à se relever sans les mains. Mickaël se conformait aux prescriptions de l'enseignant en faisant l'exercice et écoutait le professeur pour bien réaliser l'exercice demandé. Dans l'EAC, Mickaël explique ce qu'il cherchait à faire : « là, je cherche à travailler, à écouter ». De plus, lorsque nous essayons de développer sur le fait qu'il soit en difficulté, Mickaël ajoute : « j'essaye de faire l'exercice, je cherche à essayer encore un peu quand même ».

Entrer et rester en activité motrice

(Leçon 1 in situ – 11'04) Le professeur explique aux élèves pendant quelques minutes l'organisation de la leçon et particulièrement de l'installation des tapis. Lors de ce moment, Mickaël nous précise qu'il attend impatiemment la suite dans l'EAC, en commentant cette séquence d'explications : « ce que je veux, c'est passer à l'action ». Il ajoute à la fin des explications, 5 minutes plus tard dans la leçon : « comme les explications sont terminées, je veux travailler (…) « là, je m'ennuie totalement ! ». Comme nous le montre cet exemple, il nous expliquait fréquemment dans l'EAC qu'il s'ennuyait profondément lorsque le professeur donnait de longues explications ». Il ajoute : « En fait, je n'aime pas trop les explications, c'est pour moi trop de blabla; du coup, cela ne sert à rien car on a déjà vu ça, comment faire cela !». Nous voyons dans cet exemple que Mickaël se conforme principalement lorsqu'il est en action.

Ainsi, Mickaël nous a expliqué dans l'EAC qu'il ressentait un sentiment positif lorsqu'il commençait à se mettre au travail : « là, j'aime bien car on est en train de travailler » et « là, c'est bien car on travaille ».

S'arrêter lorsqu'il est en difficulté

(Leçon 2 in situ – 1h05) Lors de cette situation d'apprentissage, les élèves devaient réaliser l'ATR. Mickaël souhaitait s'arrêter lorsqu'il était en grande difficulté. Gabriel lui demandait : "tu refais ? ». Mickael lui répondait : "non, non, c'est bon!". Gabriel continuait : « pourquoi ? ». Mickael poursuivait : « bah! je ne veux pas refaire » et il finissait par: "oh! mec, je n'arrive pas, laisse tomber… ». Lors de l'EAC, Mickaël nous confiait sur cette situation: « bah! je ne veux pas refaire parce que j'y arrive pas trop… » et qu'il avait perçu une sensation négative : « Gabriel m'aidait parce que je n'arrivais pas trop à dire (...) (la situation était) un peu "malaisante" car je n'arrivais pas ».

(Leçon 1 in situ – 44'43) À un autre moment dans notre prise de données, le professeur demande aux élèves de réaliser le culbuto sur l'échauffement spécifique, il nous expliquait en EAC : « du coup, là, je n'y arrivais pas trop bien (…) c'est un peu gênant, là, j'y arrive pas, j'ai mal fait, ce n'est pas trop mon truc la gymnastique (…) C'est compliqué, là; le sport encore ça passe mais je n'aime pas trop ». Nous voyons donc qu'il savait qu'il n'appréciait pas vraiment la gymnastique, et cela se confirmait quand il expliquait en EAC où il commentait un moment où il était allongé sur le sol (leçon n°1 à 1h14'19) : « ce n'est pas trop mon truc la gymnastique ».

S'inscrire dans la culture de classe et se conformer aux normes partagées et négociées ainsi qu'aux attentes de ses camarades les plus proches

Dans cette seconde partie, nous présentons comment Mickaël négocie des normes communes au sein d'un groupe. Dans le cours d'EPS, nous pouvons distinguer 7 macro-catégories au sein de son cours d'expérience: comprendre ce qu'il y a à faire pour réussir en échangeant avec ses camarades, prévenir ses camarades que le professeur peut les rappeler à l'ordre, être dans le même rythme

que ses camarades, prévenir ses camarades et le professeur qu'il est dans une situation inconfortable de douleur, se conformer aux attentes de son camarade studieux Gabriel, être un peu à l'écart pendant les regroupements. Dans le cours d'expérience de Gabriel, sur 333 unités de sens relevées autour de l'engagement de l'acteur, 55 concernent la négociation des normes au sein d'un groupe. Ce qui représente environ 16,5% des unités de sens.

Aider ses camarades et le groupe classe

(Leçon n°2 à 1h02'43) Lors de cette situation, Gabriel voulait réaliser l'ATR sur la bande 5, Mickaël aidait son camarade Gabriel lors cet l'atelier en lui maintenant les jambes. Dans l'EAC, Mickaël nous disait que son intention était d'« aider Gabriel ! ».

(Leçon 1 in situ- à 20'04) À un autre moment, Mickaël essayait d'aider à installer un tapis en suivant les instructions de son ami Gabriel. Dans l'EAC, il nous confiait : « mon but, c'est d'aider ». Il rétorquait à la question « *qu'est-ce qui te préoccupe ? »*: « ce qui me préoccupe, c'est d'aider les gens». Nous pouvons ajouter que Mickaël a perçu un sentiment d'accomplissement très fort lorsqu'il a fini d'installer le tapis correctement. En effet, il s'est dirigé vers Gabriel pour lui taper dans les mains.

Comprendre ce qu'il y a à faire pour réussir en échangeant avec ses camarades

(Leçon 1 in situ – 28'09) Nous avons constaté que, très souvent, Mickaël cherchait à comprendre ce qu'il y avait à faire en échangeant avec ses camarades et en les observant. Lors de ce passage, Gabriel s'inscrit comme relais du professeur et explique où se positionner par rapport aux coutures du tapis, en mettant un pied sur la bande jaune et un autre sur la bande bleue. À ce moment, Mickaël discute avec Gabriel sur ce qu'il faut faire. Dans l'EAC, Mickaël nous confiait : « là, je regarde Gabriel car je n'ai pas trop compris ce qu'il fallait faire, je ne me suis pas beaucoup préoccupé du professeur ». Nous voyons bien que les consignes ne sont pas directement intégrées, c'est grâce à Gabriel que Mickaël va s'intéresser à ce qu'il faut faire et à la manière de le faire.

Dans la situation qui suit, Mickaël ne réalise pas correctement l'exercice: au lieu de sauter à chaque marque de tissu colorée, Mickaël saute sur toute la longueur de la bande. Gabriel vient à l'aide : « Mickaël, il faut faire que sur là où il y du tissu ». Dans l'entretien, l'élève dit en situation d'obésité nous confiait : « là, je n'avais pas trop compris, je pensais qu'il fallait sauter sur toutes les lignes et pas que sur les lignes de couleurs, c'est ça le truc ». De manière générale, Mickaël se met rapidement en action sans trop écouter le professeur.

Prévenir ses camarades que le professeur peut les rappeler à l'ordre

(Leçon 2 - 1h28) Mickaël monte sur le plint de la bande 5 et réalise un « salto » à la place du demi-tour. Le professeur le remarque et le réprimande : « ce n'est pas ce que j'ai demandé, c'est dangereux parce que tu ne sais pas le faire en plus ». Par la suite, Mickaël a prévenu deux camarades: « le prof, il m'a vu, il m'a « gueulé » dessus ». Ici, Mickaël explique que le professeur peut sanctionner s'il n'a pas un comportement plus adapté à une leçon d'EPS.

Être dans le même rythme que ses camarades

(Leçon 1 in situ - 29'16), Lors de la phase d'échauffement, les élèves courent sur la bande dans le sens des aiguilles d'une montre. Mickaël a du mal à suivre son groupe. Dans l'EAC, Mickaël explique qu'il doit s'adapter pour cet échauffement : « là, je me dis qu'il faut que j'accélère ». Il perçoit parfaitement ses difficultés : « là, je me sens en retard »(…) là, je me dis que c'est bien, enfin que je suis quand même un peu essoufflé, non pas essoufflé, euh, je ne trouve pas le mot, euh.. un peu lent ».

Prévenir ses camarades et le professeur qu'il est dans une situation inconfortable de douleur

(Leçon 1 in situ - 31'56) Lors de la fin de l'échauffement pris en main par l'enseignant, Mickaël doit réaliser une chandelle. Lors du passage de la chandelle à la position debout, Mickaël s'est fait mal, il le dit à Gabriel : « je me suis fais mal à la cheville ». Dans la minute qui suit, la douleur est trop gênante, Mickaël tente

d'interpeller le professeur en levant la main. Sans réponse, Mickaël se remet au travail : « j'ai quand même voulu faire, même si j'avais mal, ça va peut-être passer (…) c'est quand je suis retombé, ma cheville n'a pas trop aimé, je me suis vraiment fait mal ». Après avoir retenté de se mettre au travail, Mickaël a toujours mal et tente d'alerter le professeur : « oh non, Monsieur ! ». Dans l'EAC, Mickaël nous confiait qu'il cherchait à prévenir ses camarades de sa douleur : « qu'est-ce que tu cherches à faire ? Je le dis à Gabriel »

Se conformer aux attentes de son camarade studieux Gabriel

(Leçon 2 in situ – 1h17) Mickaël saute sur les tapis de l'enchaînement 4 pour s'amuser. À ce moment, Gabriel le remarque et l'interpelle pour faire l'enchaînement suivant : « Mickaël ! Arrête de faire n'importe quoi, il va falloir faire celui-là et après, aller là ». Après ce recadrage, Mickaël vient rejoindre Gabriel pour réaliser l'enchaînement. Plus tard dans la leçon (Leçon 2 in situ – 1h28), Mickaël s'amuse toujours mais cette fois-ci en réalisant des sauts à partir du plint de l'enchaînement 4. Gabriel le remarque et l'interpelle : « Hey! Mickaël! depuis tout à l'heure... » il se fait couper par Mickaël qui se justifie : « Non mais je fais l'exercice depuis le début ». Il nous confiait dans l'EAC : « Gabriel m'a vu et je lui ai dit que je faisais l'exercice car, des fois, je fais des allers-retours et je faisais que de sauter du coup ». Nous voyons avec cet exemple que même lorsque Mickaël s'amuse, il tente d'avoir une bonne image devant Gabriel pour se conformer du mieux possible à ses attentes.

Être un peu à l'écart pendant les regroupements

(Leçon 2 – 1h07) Lors d'un passage de consignes du professeur au groupe classe, Mickaël s'assoit à l'écart des autres sur le matériel utilisé pour le placement de dos. Dans l'EAC, quand on lui proposait de commenter ce qu'il faisait à cet instant-là, il répondait : « bah! je ne sais pas, le prof ne m'a rien dit, je reste là (…) je me suis mis là et le prof m'a rien dit ». Lorsqu'il y a un regroupement, Mickaël se place toujours à l'écart des autres pour ne pas ressentir de sentiment négatif. Dans

l'EAC, il nous avouait qu'il ne se met pas avec le groupe classe car « je n'aime pas trop quand on est trop groupé, ça fait bizarre » et lorsqu'il répondait à cette question: « tu préfères être assis là plutôt qu'avec le groupe? », il répondait : « Oui, car là-bas c'est serré, c'est nul… ».

Expérimenter de nouvelles sensations corporelles

Dans cette troisième partie, nous présentons comment Mickaël accroît l'intérêt de la situation. Dans le cours d'EPS, nous pouvons distinguer une macro-catégorie au sein de son cours d'expérience: expérimenter de nouveaux exercices, ressentir de nouvelles sensations. Dans le cours d'expérience de Gabriel, sur 333 unités de sens relevées autour de l'engagement de l'acteur, 2 concernent le défi. Ce qui représente environ 0,6% des unités de sens.

Expérimenter de nouveaux exercices, ressentir de nouvelles sensations

(Leçon 2 – 1h20) Lors du passe de l'enchaînement 4 à 5, Gabriel a pris les devants pour commencer l'exercice sur la poutre. Mickaël rétorquait : « Mais vas-y, laisse-moi faire, c'est toujours toi, j'ai compris ». Dans l'EAC, il expliquait : « du coup, je suis allé voir ce qui se passe sur la poutre ». Mickaël vit la situation positivement puisqu'il se met en action et expérimente un nouvel engin, la poutre.

S'amuser avec ses camarades en riant, sautant, dansant ou encore en essayant de les impressionner pour se distraire et renforcer les liens d'amitié

Dans cette quatrième partie, nous présentons comment Mickaël s'amuse en EPS. Dans le cours d'EPS, nous pouvons distinguer trois macro-catégories au sein de son cours d'expérience: s'amuser, impressionner ses camarades, renforcer ses liens d'amitié avec ses camarades. Dans le cours d'expérience de Gabriel, sur 333 unités de sens relevées autour de l'engagement de l'acteur, 189 concernent la négociation des normes au sein d'un groupe. Ce qui représente environ 56,7% des unités de sens.

S'amuser

(Leçon 2 in situ - 15’09) Lorsque le professeur regroupait les élèves après l’installation des tapis, il expliquait qu’il fallait prendre soin des tapis pour qu’ils tiennent longtemps pour pratiquer en toute sécurité. Mickaël lève la main pour intervenir sur ce que le professeur disait : "autrement, vous prenez du foin, ça fera pareil". (Leçon 2 in situ - 1h12), le professeur faisait une démonstration de la roulade avant sur deux plans inclinés côte à côte. Lorsqu’il a enlevé un plan incliné sur les deux, Mickaël répondait : « il faut être unijambiste ». Ici il faisait référence à ce qu’il a appris dans la leçon: pour réaliser une roulade correctement, il faut avoir les jambes serrées à l’identique. Il indiquait dans l’EAC que sa blague servait « à amuser un peu les gens ». Dans l’EAC, il nous explique qu’il s’ennuie lors des passages de consignes longs : « là, je m’amuse toujours car les explications, je déteste cela, je suis un peu concentré mais pas tellement ». Ces temps d’attente sont mal vécus par Mickaël qui, lui, veut se mouvoir; pour passer le temps, il se distrait en faisant des blagues.

(Leçon 1 – 1h05’43) Les élèves devaient réaliser un enchaînement (Saut extension, chandelle et saut demi-tour). Mickaël était proche de Malo qui s’amusait à passer ses jambes par-dessus ses mains serrées entre elles. Mickaël dansait au lieu de réaliser l’enchaînement. Dans l’EAC, il nous expliquait : « là, je faisais un peu le zouave car j’ai vu que le professeur était parti voir quelqu’un qui faisait n’importe quoi ». Lors d’un autre moment de l’EAC, il nous avait confié qu’il était content d’être en EPS : « je me dis que je vais m’amuser, ça c’est bien déjà ».

Impressionner ses camarades

(Leçon 2 in situ -1 h27), Mickaël essayait de réaliser un salto alors qu’il était sur le plint de l’enchaînement quatre. Lorsqu’il a réussi à réaliser un salto, il s’est empressé d’aller le dire à ses camarades : « Tamara, j'ai réussi, j'ai fait un salto », "mais mec, j'en ai fait deux, et, un moment, le prof, il m'a gueulé dessus".

À un autre moment, lorsqu’ils devaient réaliser des sauts (leçon n°1 à 40’40), il interpellait ses camarades pour leur montrer ses réalisations et ses réussites, il disait : « Eh ! Les gars, je vais faire un tour, regardez ! », ou encore: « eh! les gars, j’ai réussi; eh ! Les gars, ce n’est pas facile, regardez !». Il ressent la situation

comme amusante puisqu'il se fait plaisir et il impressionne ses camarades : « la situation est amusante, je me suis fais un peu mal mais j'étais content ».

Renforcer ses liens d'amitié avec ses camarades

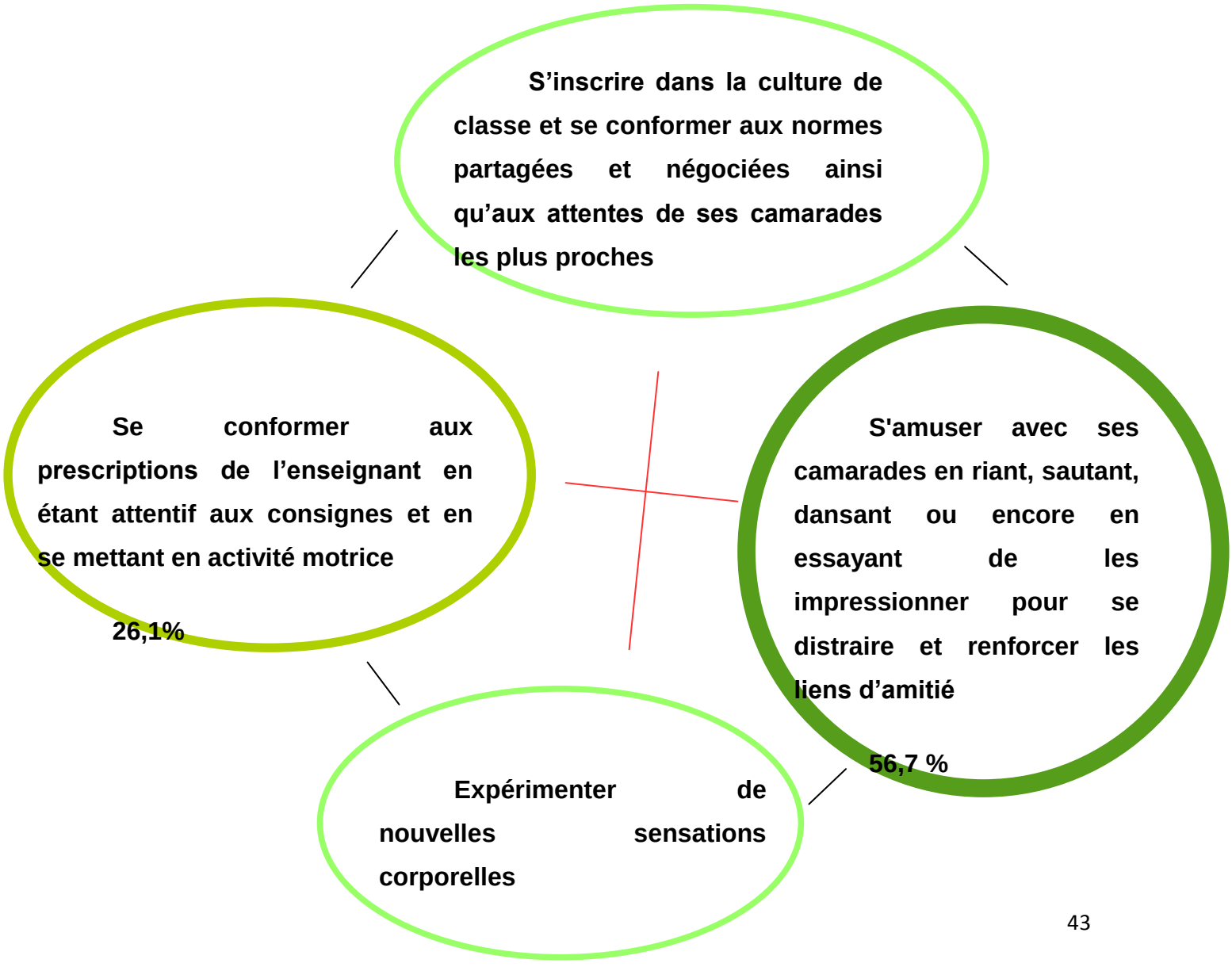
(Leçon 1 in situ – 8'52) Lors du début de la leçon, les élèves devaient installer le matériel, Mickaël était assis sur un engin en train de discuter avec un camarade. Lors de l'EAC, il nous confiait qu'il voulait renforcer ses liens d'amitié notamment en discutant avec ses camarades : « je parle avec Titouan, vu que l'on est amis, j'aime bien, cela renforce notre lien d'amitié ». Et, un peu plus tard dans la leçon, lorsqu'on lui demandait de commenter une des innombrables séquences où il parlait avec Gabriel (leçon 1 in situ - 17'32), il nous disait dans l'EAC : « j'aime bien parler avec Gabriel ».

Synthèse du profil de Mickaël

Mickaël est un élève qui recherche avant toutes choses le contact social et l'amusement avec ses pairs. Il passe la majeure partie de son temps à discuter et rire avec ses amis. Malgré tout, il peut lui arriver d'avoir besoin de s'isoler un petit peu lors de certains regroupements. Il est conscient des attentes du professeur et il souhaite la plupart du temps s'y conformer. D'ailleurs, il est fier de ses réussites dans les tâches prescrites et redoute l'échec. Il est plutôt persévérant dans les exercices mais, parfois, lorsqu'il bloque à atteindre certains attendus, il se décourage et souhaite s'arrêter dans sa pratique. Il souhaite toujours rapidement entrer en activité motrice et s'ennuie profondément lors des explications de l'enseignant. Il est prompt à aider ses camarades en difficulté et il souhaite renforcer ses liens d'amitié avec les autres élèves. Il a des difficultés à maintenir sa concentration lorsque le professeur s'exprime et il apprécie observer et écouter ses amis qui lui expliquent ce qu'il y a à faire. Il aime impressionner ses camarades par ses réalisations et s'amuse très souvent à défier, en plaisantant, ses amis. Il fait beaucoup de blagues et il adore danser pour se défouler et amuser ses camarades. Pour pouvoir s'amuser, il sait remarquer lorsque le professeur s'éloigne et il se montre prévenant avec ses amis en les mettant en garde quand il vient de se faire reprendre par l'enseignant. Il souhaite également se conformer à son camarade Gabriel et lui montrer qu'il peut compter sur

lui comme partenaire de travail sérieux. Mickael apparaît comme un garçon sportif et curieux qui aime expérimenter de nouvelles sensations. Il souhaite être comme les autres (qui ne sont pas en situation d'obésité) et il est gêné lorsqu'il a l'impression d'être dans un échec important. La plupart du temps, il redouble d'effort pour faire comme ses amis et leur montrer qu'il est comme eux, parfois travailleur et souvent bon partenaire de jeu.

Le cours d'expérience de Mickaël vu à partir des 4 modes d'engagement typiques des élèves dans les séances d'EPS (Saury et al., 2013)



Chapitre 5- Discussion

5.1 Comparaison du cours d'expérience des deux élèves

Au niveau des attentes scolaires, les deux élèves semblent s'y conformer même si c'est de manière différente. En effet, 58,5 % des préoccupations de Gabriel et 26,1 % de Mickaël correspondent à cette volonté de se conformer aux attentes scolaires selon Saury et al. (2013). Dans cette similitude, quelques divergences apparaissent. En effet, Gabriel se conforme aux attentes scolaires en étant attentif, coopératif et travailleur. Les deux préoccupations majeures de Gabriel sont de réaliser l'exercice et d'aider un camarade en difficulté : « bah, euh, j'attends de faire l'exercice et j'écoute car il est en train de parler, il est en train de dire des trucs qui peuvent servir maintenant ou plus tard »,« *on peut aider les autres à en mettre d'autres »*. Alors que Mickaël se conforme plutôt en entrant rapidement dans l'activité et se conforme aux prescriptions de l'enseignant le plus souvent par l'intermédiaire des autres : « là, j'aime bien car on est en train de travailler, j'aime bien parler avec G » . Nous voyons bien avec cet exemple la volonté de Mickaël de se conformer mais toujours dans l'idée de travailler avec quelqu'un pour renforcer les liens d'amitié. Il faut noter que même s'il se conforme aux prescriptions du professeur via un intermédiaire, il écoute aussi l'enseignant même si c'est de manière moins prononcée.

Nous pouvons voir un autre point commun au niveau des défis que les élèves peuvent se donner les uns aux autres. En effet, ils sont peu présents dans les deux leçons de gymnastique. Quelques exemples attestent cette volonté d'accroître l'intérêt de la situation lors de situations entre les deux élèves : Gabriel disait à Mickaël, dans la leçon sur la situation du demi-tour, en sautant du tremplin: « allez, viens, on essaye de faire le maximum de tours possible »

Au sein du groupe classe ou d'un groupe de travail, Gabriel et Mickaël n'ont pas les mêmes rôles même s'ils sont tous les deux bien intégrés. En effet, Gabriel va discuter avec différents élèves de la classe. Mickaël, lui, va souvent être choisi rapidement dans la formation de groupe, il discute avec moins de personnes mais avec un lien d'amitié plus fort : Gabriel avait appelé deux de ses camarades lorsque le professeur a demandé de former un groupe de 4: « Micka, Alan, venez ! ». Cette distinction dans la nature des relations ne s'explique pas forcément par le fait que Mickaël soit en situation d'obésité mais plutôt par le profil un peu moins scolaire de Mickaël qui recherche ainsi plutôt des relations amicales en cours d'EPS alors que Gabriel cherche constamment des relations de travail même s'il préfère travailler avec ses amis.

Nous pouvons ajouter que la négociation des normes communes et des rôles de chacun au sein d'un groupe conduit à donner un rôle de relais du professeur à Gabriel et un rôle de suiveur à Mickaël. En effet, Mickaël est souvent en décalage avec les autres, il doit alors faire des efforts pour être dans la norme du groupe. En parallèle, les camarades de son groupe s'adaptent, ils font aussi un effort pour permettre à Mickaël de faire comme les autres. Comme nous pouvons le voir avec cet exemple lorsque Gabriel demandait à Mickaël d'accélérer pour rattraper, ne pas faire ralentir ses camarades lors de l'échauffement : « Mickaël, va plus vite ! ».

Cette idée de rôles dans le groupe est influencée par deux facteurs. Tout d'abord le fait que Mickaël soit en situation d'obésité provoque des difficultés motrices en gymnastique puisque cette activité projette le corps au centre des apprentissages. De plus, le fait que Mickaël soit plutôt dans un profil peu scolaire amène à nuancer l'idée que Mickaël tient un rôle de « suiveur » dans les démarches d'apprentissages.

Une grosse divergence est visible par rapport à l'engagement des deux élèves. En effet, nous notons que 56,7 % des préoccupations de Mickaël tournent autour de l'amusement, contrairement à Gabriel (10,2%). La question est de savoir si ce mode engagement de l'élève est dû à son obésité ou non. En effet, d'autres

causes interviennent pour expliquer que Mickaël soit en recherche d'amusement en sautant sur les tapis, en riant avec des camarades, en dansant. La capacité de concentration, de compréhension, et plus largement les difficultés scolaires que Mickaël rencontre, l'amènent à dévier de la tâche. Nous voyons que Mickaël a des difficultés à patienter, à prendre des informations. Le cadre scolaire très codé n'est pas totalement adapté à Mickaël, contrairement à Gabriel. En effet, nous voyons que Gabriel a intégré les codes plus ou moins explicites demandés par l'institution scolaire. Gabriel écoute, patiente, interagit avec le professeur, respecte les limites posées par le professeur, etc.

Nous pouvons, ainsi, dire que ce n'est pas le fait que Mickaël soit en situation d'obésité qui l'empêche d'intégrer les codes de l'école. Vors (2010) s'est intéressé au public en milieu difficile ; ce qu'il conclut dans ses différentes recherches, c'est que deux préoccupations organisent l'activité d'un élève d'un milieu difficile : faire le travail demandé par le professeur et s'amuser. Nous pouvons ici voir une correspondance avec le profil d'élève de Mickaël qui a besoin d'alterner ces deux phases pour s'engager durablement dans la leçon d'EPS, notamment en gymnastique comme l'atteste cet exemple : « bah, là, je m'amuse un peu mais j'écoute un peu le professeur ». Ici, nous pouvons se dire qu'il alterne entre écouter le professeur, une forme de conformité aux attentes scolaires, et s'amuser, une forme de comportement transgressif.

Au-delà de son engagement en cours d'EPS, nous pouvons voir des passages où son obésité peut avoir un impact sur son cours d'expérience. En effet, nous pouvons voir que Mickaël n'assume pas complètement son corps lors des leçons d'EPS. Premièrement, son enseignant, dans un entretien, nous confiait que Mickaël ne se changeait pas ou qu'il passait très rapidement au vestiaire. Il fait un constat : « c'est un endroit où il ne reste pas, donc ça c'est flagrant: tous les élèves qui ressortent très vite, dans toutes les classes, ce sont des élèves qui sont en difficulté soit de relation dans la classe, soit dans les problèmes corporels. » Nous optons plutôt pour la deuxième option puisque, comme nous l'avons dit, Mickaël est plutôt bien intégré au groupe classe et cherche à renforcer, lors des leçons d'EPS,

des relations amicales fortes. Mickaël est donc probablement mal à l'aise avec l'image que lui renvoie son corps dans certains lieux ou contextes où il est exposé comme dans les vestiaires. Cependant, pendant la leçon d'EPS, lorsqu'il est sorti du vestiaire, nous ne constatons pas, chez lui, de sensation de malaise flagrante liée à son obésité.

Nous pouvons ajouter que Mickaël peut ressentir des situations « agressives » pour lui, comme quand le professeur voit que Mickaël est mal placé pour conseiller Gabriel et lui dicter les étapes de l'enchaînement. Le professeur l'avait attrapé par le bras pour le placer correctement en face de Gabriel. Lors de l'EAC, Mickaël nous confiait : « quelque chose que je déteste, c'est qu'à chaque fois qu'il nous reprend, il nous prend comme ça (par le bras) ». Nous pouvons penser que la relation au corps affecte Mickaël à cause de sa situation d'obésité.

D'autre part, lorsque le professeur réunit l'ensemble des élèves pour une explication, Mickaël se met à l'écart du groupe. Dans un entretien d'auto-confrontation, il nous avouait qu'il n'aimait pas être oppressé : « c'est parce que je n'aime pas trop quand on est trop groupé; ça fait bizarre (…) Là-bas, c'est serré, c'est nul… ». Cela nous amène à nous interroger sur la place de l'obésité dans ce phénomène. Nous pouvons penser que le rapport au corps de Mickaël vis à vis des autres est difficile. Il semble plus à l'aise pour se mouvoir dans des petits groupes que devant le groupe classe. C'est ainsi que, pour se protéger, il se mettrait à l'écart du groupe lors des rassemblements des élèves.

5.2 Mise en perspective à l'aide de la revue de littérature.

Notre analyse qualitative de l'activité de Mickael met en avant un garçon actif qui ressent des sentiments majoritairement positifs. En cela, nous nous inscrivons en décalage par rapport aux conclusions de travaux rapportés par Garel qui expliquent que les élèves obèses « sont souvent passifs, jusqu'à témoigner d'une inertie décourageante » (travaux de F.Gonnet) et que « globalement, les garçons obèses se caractérisent avant tout par la résignation et le renoncement » (travaux de Gouju).

En effet, Mickael recherche l'action motrice et considère le cours d'EPS comme un moment agréable (il sait qu'il va s'amuser). Il ne semble pas souffrir du regard des autres, au contraire de Luc dont l'expérience est rapportée dans le dossier EPS et qui, lui, témoigne que l'image de son corps lui est insupportable. Bien que son professeur M.V. nous explique que Mickael passe très rapidement au vestiaire, voire ne se change pas, ceci sûrement pour se mettre à l'abri des regards, nous constatons qu'en cours, pendant les exercices, il n'hésite pas à se mettre en scène corporellement (par exemple, en essayant de réaliser un salto pour impressionner ses camarades).

Il ne semble pas être victime de moqueries comme peuvent l'être certains autres élèves obèses observés dans les travaux rapportés par Garel et ne témoigne pas d'épisodes négatifs dans la discipline ayant trait à cela. Il est au contraire socialement bien intégré et prompt à faire des blagues pour distraire ses camarades. Par exemple, nous remarquons qu'il est très rapidement choisi par ses camarades lorsqu'il s'agit de constituer les groupes de travail. Cependant, nous constatons qu'il est tout de même un peu gêné quand il est en retard pour suivre se camarades à l'échauffement dans un parcours lors de la leçon n°1 et il fait le maximum pour rattraper son retard et il est bien aidé par ses camarades qui le soutiennent et le doublent.

Garel remarquait que « tous les mémoires professionnels faisaient état, chez les élèves obèses, d'un sentiment d'incompétence plus ou moins prononcé qui faisait obstacle à leur engagement dans l'activité et les apprentissages ». Pour notre part, nous avons constaté que le sentiment d'incompétence apparaissait comme étant peu prononcé chez Mickael car, bien qu'il se sachait être en difficulté sur certains mouvements ou exercices (chandelles, culbuto, ATR), il persévérait dans leur réalisation et essayait de passer outre ses difficultés. Cependant, quelquefois, et ceci conformément aux analyses rapportées par Garel, il a souhaité arrêter (lors de la leçon 2 sur un atelier ATR) car il estimait qu'il était vraiment trop en difficulté.

Le professeur nous avait expliqué ne pas vouloir stigmatiser Mickael et lui demandait les mêmes réalisations que ses camarades. Dans la même idée, Garel nous rapporte que ce que l'on remarquait souvent, c'est que les élèves obèses

vivaient parfois très mal des différenciations qui les singularisent. Dans notre analyse, nous étions sur les mêmes observations et nous constations, qu'en effet, Mickael souhaitait participer comme ses camarades à l'intégralité des exercices (par exemple, lors de la leçon n°1, il se plaignait de ne pas pouvoir s'essayer rapidement à la poutre dans un atelier).

Garel, quand il analyse les raisons qui peuvent expliquer les difficultés d'intégration d'un élève obèse au sein du groupe de pairs, rapporte les propos de F. Gonnet qui avance que « l'élève obèse ne déclenche guère les réactions positives souvent suscitées par d'autres pathologies et qu'il est même courant de lui attribuer une part de responsabilité en le suspectant de laisser-aller ». Ici, dans notre étude, nous voyons que Mickael, au contraire, a envie de montrer ses capacités à ses camarades et qu'il est prompt à aider les autres. Nous ressentons le fait qu'il n'est pas considéré, du tout, par ses camarades comme quelqu'un qui se laisse aller même si son ami Gabriel lui demande à un moment de la leçon pourquoi il s'arrête et fait autre chose que la tâche demandée. Mickaël sait répondre et explique qu'il a terminé ce qu'il y avait à faire.

Nos analyses nous conduisent finalement à rapprocher le profil de Mickael non pas de celui des élèves obèses mais plutôt de celui des élèves en surpoids établi par les chercheurs dont Gouju rapporte les travaux. En effet, ces recherches nous expliquaient que ces élèves en surpoids « se caractérisaient par une relation à l'EPS qui, en première approche, ne permettait pas de les distinguer d'une population qui n'est pas en surpoids et qu'ils manifestaient un certain attachement à cette discipline, considérant l'EPS comme un moment plutôt agréable dans la semaine scolaire ». Nous retrouvons cette idée dans notre étude et, par exemple, Mickael, lors de la leçon n°1, nous dit, dès le début, qu'il sait qu'il va bien s'amuser en EPS et, à la fin de cette leçon, il remercie le professeur pour le cours en apparaissant comme plutôt satisfait et content.

Il apparaît, donc, être très différent des élèves obèses dont le profil est dressé par les chercheurs dont Gouju rapporte les travaux et qui établissaient que « les

garçons de ce groupe (en situation d'obésité) se caractérisent avant tout par la résignation et le renoncement ».

Les chercheurs dont Gouju rapporte les travaux expliquaient que, pour les élèves en situation d'obésité, « l'EPS était, avant tout, une discipline scolaire avec son caractère obligatoire » et que, pour eux, « il s'agissait plus de faire parce qu'il le faut que de faire parce qu'on en a envie et que c'est attirant ». Notre analyse relativise cela puisque Mickael apparaît comme un élève qui souhaite se conformer aux prescriptions de l'enseignant pour être dans « les clous scolaires » et ne pas avoir de problème avec le professeur (par exemple, nous avons constaté qu'il savait observer la position du professeur pour savoir s'il pouvait s'amuser ou pas) ou pour faire plaisir à son ami studieux Gabriel mais aussi car il prenait parfois un certain plaisir à réaliser certains exercices (comme les sauts en extension, par exemple, qui font, pour lui, écho au fait d'effectuer des têtes au cours d'une partie de football).

5.3 Apports professionnels.

Notre étude nous a permis d'accéder temporairement aux cours d'expérience de Mickaël et de Gabriel et, de cette immersion dans leurs mondes propres, nous pouvons tirer des enseignements très utiles pour notre pratique professionnelle.

D'abord, Mickael et Gabriel ont parfaitement illustré le fait que les modes d'engagements, les aspirations et , donc, les profils des élèves étaient pluriels. De ce fait, il est important pour nous, enseignants, d'être capables de proposer aux élèves une diversité de modes d'entrée (Choffin, Lemeur, 2006) pour favoriser leur engagement (maîtrise, ludique, collectif…).

Nous avons aussi constaté qu'un invariant dans l'activité et les préoccupations des élèves était leur volonté de s'inscrire dans une « communauté de pratique « (Wenger, 1998) en s'engagent mutuellement autour de normes et valeurs partagées par l'ensemble du groupe classe. Pour eux, apprendre, c'est apprendre avec les autres dans une culture commune. Ainsi, nous devons favoriser les échanges et la construction de cette synergie entre les élèves en leur proposant des modalités

pédagogiques et didactiques adaptées comme, par exemple, le tutorat, le coaching, l'observation ou encore la création collective.

A ce titre, nous avons aussi remarqué que, par exemple, Mickaël écoute davantage les explications de ses camarades que celles du professeur donc il peut être très intéressant de veiller à prévoir des élèves relais, des coachs, pour que certaines informations puissent passer par le canal puissant de la communication entre pairs.

De même, Mickael est plus sensible aux démonstrations physiques du professeur qu'à ses explicitations orales mais, ce qui attire et maintient le plus son attention, c'est quand le professeur fait appel à un de ses camarades pour réaliser une démonstration. Ainsi, il peut être très intéressant d'utiliser ce mode de transmission de consignes, de contenus d'apprentissage, pour capter l'attention des élèves (même si, bien évidemment, il faut être vigilant à bien choisir l'élève qui démontre de manière à ce que cela ne le gêne pas…).

Pour revenir sur une des spécificités de Mickaël, sa situation d'obésité, nous avons pu remarquer qu'il ne se sentait pas très à l'aise lorsqu'il était au sein du groupe classe entier et qu'il était beaucoup plus heureux lorsqu'il évoluait à l'intérieur de petits groupes affinitaires. Nous pouvons en conclure qu'il est intéressant de gérer nos groupes de manière adaptée aux élèves qui ne sont pas forcément à l'aise avec l'image que leur renvoient leurs corps. Nous pouvons agir, par exemple, en constituant des petits groupes « de confiance » où ils se sentent en sécurité et non pas exposés à la vue de tous.

Aussi, nous avons pu remarquer que Mickaël ne voulait pas apparaître comme quelqu'un de différent, il souhaitait rester bien intégré dans la communauté classe et le professeur était vigilant pour ne pas le stigmatiser. Il ne lui proposait volontairement aucune adaptation dans les tâches demandées. Il demandait simplement à tous les élèves de réaliser des progressions accessibles dans un premier temps à tous puis il les complexifiait ensuite.

Nous pensons qu'il est important de faire en sorte qu'un élève se sente toujours pleinement partie prenante du groupe classe et c'est là qu'apparaît toute la

difficulté pour nous d'adapter notre enseignement sans pour autant isoler l'élève dit « à besoins particuliers » et le mettre mal à l'aise vis-à-vis de ses pairs qui sont prompts à remarquer un traitement particulier.

Nous devons, aussi, à l'image du professeur, être toujours encourageants et valorisants à l'égard de l'élève afin de lui démontrer notre attention et notre soutien. Cela est important car, ainsi, il se sent accompagné et considéré dans sa pratique et cela consolide son estime de soi. Lorsque nous savons que l'homme oriente ses activités pour valoriser ou du moins préserver son estime de soit (Maslow, 1943), il est capital d'être vigilant sur ce point de vue-là, d'autant que les élèves à besoins spécifiques souffrent souvent d'une faible estime d'eux-mêmes qui est souvent consécutive à des échecs répétés.

Ainsi, nous pouvons remarquer qu'il serait intéressant d'arriver à proposer aux élèves des tâches où nous pourrons leur assurer un pourcentage assez élevé de réussite (et progressivement augmenter la difficulté de la tâche) afin de pas détruire leur estime d'eux-mêmes et leur motivation et les plaçant trop fréquemment en situation d'échec. Il est également important de baliser leurs progrès de manière à les rendre très apparents et à renforcer leur considération d'eux-mêmes.

Nous avons remarqué, également, que Mickaël et même Gabriel décrochaient assez rapidement lorsque le professeur donnait de longues explications orales. Les deux camarades se plaignaient souvent du fait que M.V. parlait trop et qu'eux ne passaient pas assez vite à l'action, à la pratique. Nous pensons, donc, que nous devons être vigilants à ne pas aller au-delà de la capacité d'attention des élèves qui peut, selon les cas, être très courte et proposer des modes de transmission des consignes diversifiés (explicitations orales, écrites aux tableaux, démonstrations...) afin de s'adapter à la diversité des profils de compréhension des élèves (visuel, auditif, kinesthésique…).

Nous devons, aussi, favoriser une mise en activité rapide et une pratique motrice prolongée afin de permettre aux élèves, souvent demandeurs, d'expérimenter et de découvrir, en action, de nouvelles sensations génératrices de progrès sans les frustrer par de longues explications préalables à l'exercice. Gardons

bien en tête que l'EPS est avant tout une « pratique d'intervention qui exerce une influence sur les conduites motrices » (Parlebas, 1981) et que c'est, donc, par l'activité motrice que les élèves doivent acquérir des compétences, des connaissances et des cultures.

Nous avons vu que Mickael éprouvait très souvent le besoin de s'amuser avec ses pairs. Au niveau de ses préoccupations, ce fait est le fait majeur de son activité: c'est en s'amusant avec ses camarades qu'il parvient à être dans les meilleures dispositions pour s'engager dans les activités proposées. Bien sûr, souvent, quand il s'amuse, il n'est pas en train de répondre aux prescriptions précises de l'enseignant et il faut donc être vigilant à ce qu'il ne dérive pas excessivement du travail demandé et, bien sûr, qu'il ne se mette pas lui-même en danger ou qu'il ne mette pas les autres en danger.

O.Vors, qui a travaillé sur les transgressions des élèves pendant l'activité en classe (2010), est arrivé à la conclusion que certains élèves, notamment ceux qui étaient assez éloignés des codes scolaires et qui avaient des difficultés à se conformer à une certaine orthodoxie scolaire faite de « silence et d'immobilité » (D. Denis, 2002), avaient besoin d'adaptations de la part des enseignants. En effet, il proposait qu'on laisse à ces élèves des « soupapes » d'amusement et qu'on utilise davantage de seuils de tolérance pour les laisser se distraire tant que cela ne met pas en danger leur sécurité et celle de leurs camarades et que cela ne menace pas l'équilibre de la classe. Ainsi, on leur permet de ne pas ressentir un décalage trop fort entre les attentes scolaires et leur habitus personnel (construit en famille ou au sein de leur groupe de pairs dans un cadre parfois extrascolaire). Aussi, il est intéressant de chercher à orienter leur dynamisme et leur énergie quand ils s'amusent vers des activités d'apprentissages qui prennent sens pour eux puisque le fait de chercher la distraction a du sens en soi. Nous revenons, ici, à l'importance, donc, de construire des modes d'entrées et des dispositifs d'apprentissages ludiques et attractifs.

Quelques limites en guise de conclusion.

Notre recherche doit se situer dans un contexte précis où certaines limites doivent être précisées pour légitimer les résultats recueillis. Tout d'abord, nous avons diverses limites à apporter concernant le matériel, les participants ainsi que le temps de notre étude.

En effet, au niveau du matériel, nous avons eu plusieurs problèmes qui ont pu altérer certaines de nos données. Nous devions travailler sur une séquence de lutte, avec une caméra sans entrée-micro mais, à cause d'un problème personnel, nous avons été contraints de changer de séquence. Ensuite, lors de la première leçon, nous avons eu un problème technique : un des micros n'avait plus de batterie. Nous avons donc suivi la moitié de la leçon avec une seule entrée micro. Au niveau de l'entretien d'auto-confrontation, nous avons été confrontés à deux problèmes. Le premier concerne le placement de la caméra : elle était trop loin de l'élève, ce qui a rendu difficile la compréhension de ce que l'élève disait. Le deuxième, c'est à propos de la capacité de mémoire de la caméra: lors d'un entretien, il n'y avait plus de place et, à cause de cela, pendant 20 minutes, nous avons perdu les données de l'entretien.

De plus, notre recherche s'est intéressée à un élève dit en situation d'obésité, ce qui empêche de tirer des généralités sur tous les élèves en situation d'obésité. De même, pour l'élève sans besoin spécifique qui était un élève très scolaire avec un profil particulier, il était très empathique et très orienté vers l'aide des autres, ce qui relativise la comparaison des deux profils d'élèves à partir de leurs cours d'expérience. Il faut aussi ajouter que l'élève dit en situation d'obésité que nous avons choisi avait plutôt le profil d'un élève en surpoids sportif, ce qui relativise complètement les conclusions que nous pouvions tirer de notre recherche. En effet, l'élève était volontaire, actif et demandeur au niveau des pratiques physiques, il participait régulièrement à l'association sportive du collège.

De plus, nous pouvons mettre en avant le fait que notre étude s'inscrit dans le cadre de la validation de notre master. Ainsi, nous nous sommes restreints à deux leçons pour recueillir des données. Cependant, si nous voulions aller plus loin, nous

devrions respecter le critère de « saturation théorique » (Strauss et Corbin, 1990). Cela consiste à continuer notre analyse jusqu'à ce qu'aucune nouvelle catégorie ne soit créée. Ce principe assure une recherche très fine d'un point de vue qualitatif. D'autre part, nous aurions pu, pour un élève, réaliser une procédure du « double codage aveugle ». Elle a pour but de valider la catégorisation réalisée. En effet, le principe consiste à catégoriser les différentes unités de sens d'un entretien sans que les chercheurs ne communiquent sur ce sujet. À la fin de la catégorisation, le taux d'accord représentatif d'un codage de qualité doit être supérieur à 85 %. Nous soulignons que cette procédure ainsi que le critère de « saturation » peuvent prouver la qualité de l'analyse de données, ce qui pourra être utilisé dans une future recherche.

Notre recherche semble proposer des propositions intéressantes dans certaines limites, et, à partir de cette question de recherche, nous pourrions envisager d'aller plus loin, dans un travail plus vaste, avec des exemples d'élèves plus nombreux, afin d'affiner encore plus nos conclusions.

Bibliographie :

Bergasmashi, A. et Méard, J. (2013). Les élèves qui décrochent de la leçon d'EPS. Dossier enseigner l'EPS 2013 n°1, AEEPS.

Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009.

Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation.

Bulletin officiel du 29 avril 2010. Programme lycée général et technologique

Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010. Programme d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique.

Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015. Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)

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

Chaliès, S. (2002). Analyse des interactions enseignants stagiaire-conseillers pédagogiques et des connaissances mobilisées et/ou construites lors d'entretiens de conseil pédagogique. Thèse de Doctorat STAPS, Université de Montpellier I.

Choffin, T. et Lemeur, L. (2004). Modes d'entrée dans l'APSA : une histoire de configuration. Revue EPS n°309, septembre-octobre 2004. Editions EPS.

Cizeron, M. et Gal-Petitfaux, N. (2005). Connaître la gymnastique et savoir l'enseigner en EP : la nature de la connaissance pédagogique des contenus et son lien à l'instruction en classe. Science & Motricité, 55, 9-33.

Cizeron, M et Gal-Petitfaux, N. (2002). Croyances factuelles et croyances représentationnelles en enseignement scolaire de la gymnastique STAPS : Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique, De Boeck Supérieur 2002, 59 (23), pp.43-56

Denis, D. (2002). De la volonté de transformer l'institution scolaire. Hypothèses d'école sur l'immobilité et le mouvement (1878-1911), Diplôme d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université René Descartes - Paris V, 2002.

Enquête épidémiologique ObEpi - Roche 2009 Object 1.

Evin, A. (2013). Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en Education physique et sportive : contribution à la compréhension des interactions entre élèves et au développement de dispositifs d'apprentissage coopératif. Thèse de Doctorat STAPS, Université de Nantes.

Garel, J-P (2016). Enseigner avec des élèves en surpoids ou obèses, HS n°16 L'EPS est santé. EPS et société. (Disponible en ligne : http://epsetsociete.fr/Enseigner-avec-des-eleves-en).

Gouju, J-L (2006). La prise en charge des élèves en surpoids et obèses en EPS (premier volet). Sport Santé et Préparation Physique. Maquette n°14 29/03/06. Edition : Direction de la communication Conseil général du Val-de-Marne. (Disponible en ligne : https://www.valdemarne.fr/files/sspp/revue_n14.pdf).

Guérin, J. (2004). L'activité d'adolescents en classe. Contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive. Thèse de Doctorat en STAPS non publiée, Université d'Orléans.

Haradji, Y. (1993). De l'analyse de l'aide humaine à la conception d'une aide informatique à l'utilisation de logiciel. Thèse de Doctorat d'Ergonomie non publiée, Paris, CNAM.

Janssen I, Katzmarzyk PT, Boyce WF and al (2005). Comparison of overweight and obesity prevalence in school-aged youth from 34 countries and thier relationships with physical activity and dietary patterns . Obsity Reviews, 2005 :6, 123-132

Jourdan, M. (1990). Développement technique sur l'exploitation agricole et compétence de l'agriculteur. Thèse de doctorat d'ergonomie non publiée, Paris, CNAM.

L'élève obèse en EPS, un exemple d'aptitude partielle, dossier EPS n°62 (2004) chapitre 3, éditions revue EPS.

Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république

Marsault, C. Mouvement & Sport Sciences, Santé et EPS : la question du lien ou le lien en question, 2015/2 (n° 88), pages : 68.

Maslow, A. (1943). A Thory of Human Motivation, Psychological Review, 1943.

Parlebas, P. (1981). Lexique commenté en science de l'action motrice. INSEP 1981.

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

Saury, J. (1998). L'action des entraîneurs dans les situations de compétition en voile olympique. Contribution à une anthropologie cognitive du travail des entraîneurs sportifs, finalisée par la conception d'aides à l'entrainement. Thèse de Doctorat STAPS non publié, Université de Montpellier I.

Saury, J et Rossard, C (2009). Les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton : une étude de cas », revue des sciences de l'éducation, vol. 35, n°3, 2009, p195-216.

Sève, C. (2000). Analyse sémiologique de l'activité de pongistes de haut niveau lors de matchs internationaux. Contribution à une anthropologie cognitive de l'activité des sportifs, finalisée par la conception d'aides à l'entrainement. Thèse de Doctorat STAPS non publiée, Université de Montpellier I.

Strauss, A., Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research. Grounded Thory procedures and techniques. London : Sage.

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

Tomkinson. (2003). Secular trends in the fitness of children and adolescents 1980–2000—an analysis of 20 m shuttle run studies Sports Medicine, 33 (4) (2003)

Tremblay, M.S. (2010). Advances in physical activity and obesity. In Physical activity and obesity. Edited by C. Bouchard and P.T. Katzmarzyk. Human Kinetics, Champaign, Ill. pp. 13–17. Google Scholar.

Vermersch, P. (première publication : 1994), 6ème édition on 2010, L'entretien d'explicitation, éditeur : ESF.

Villame, T. (1994). Modélisation des activités de recherche d'information dans les bases de données et conception d'aide informatique. Thèse de Doctorat d'Ergonomie non publiée. Université de Paris XIII.

Vion, M (1996). Analyse ergonomique de l'activité de pêche pélagique, à la passerelle d'un simulateur de formation maritime. Rapport de recherche non publié. Laboratoire Sécurité et Conditions de Travail à la pêche maritime. Université de Bretagne Sud.

Vors, O. (2010). Réseaux ambition réussite. Instaurer un climat favorable de travail dans la classe. Diversité. Ville école Intégration, 161, 103–105.

Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge : Cambridge University Press.

Annexes

Signe hexadique simplifié :

-L'engagement dans la situation : les préoccupations, le but, pourquoi tu fais cela ? jaune

-Composante perceptive : qu'est-ce qui fait signe, qu'est-ce que l'on va remarquer, qu'est-ce qu'il perçoit ? Qu'est-ce que tu ressens, qu'est-ce que tu remarques ? vert

-Les connaissances qu'il mobilise, les interprétations qu'il fait, en fonction de quoi (le professeur parle trop; la gymnastique, j'aime bien…) : qu'est-ce que tu sais, qu'est-ce que tu en penses ? bleu

Extrait de la transcription leçon n°1 :

temps	description comportementale (contexte, dialogues).	Auto-confrontation Mickael.	Auto-confrontation Gabriel.
8.20	**Les élèves installent le matériel**, M. saute sur les tapis.	"Qu'est-ce que tu te dis?" "Là, c'est le début de cours, je me dis que je vais m'amuser, ça c'est bien déjà."	"Bah, là, en fait, on était en train de défaire les tapis donc là, du coup, mon but c'était de sortir les tapis de l'engin, on va appeler cela comme cela pour en mettre par terre et en prendre d'autres." "L'objectif, là, c'est de ramener plein de tapis."
8.52	M. discute avec un camarade assis sur un tapis.	"Je parle avec Titouan, vu que l'on est amis, j'aime biens cela renforce notre lien d'amitié."	
9.06	G. dit: « Ca va, Marouane, tu es blessé ? tu as mal où, on t'a fait une béquille ?" M. sautille sur un tapis.		
11.04	Le professeur explique: « c'est la première fois, il y a beaucoup d'explications ». Il demande le silence. Il demande à un élève s'il vient en car et s'il a un gilet jaune pour qu'il soit reconnaissable. M. discute avec un camarade.	"Là, je m'ennuie totalement; ce que je veux, c'est passer à l'action; en fait, je n'aime pas trop les explications, c'est pour moi trop de blabla; du coup, cela ne sert à rien car on a déjà vu ça de le faire, comment faire cela." "Quelle sont tes préoccupations?" "Là, le tremplin, je réfléchis ce que l'on peut faire dessus."	"Là, il est en train de nous parler des vestiaires, il faut que l'on prenne nos affaires, il va falloir les mettre dans tel vestiaires après." "Là, mon but, c'est de comprendre dans quel vestiaire on sera car on était dans d'autres vestiaires avant; là, avec ce qu'il a dit je sais qu'on va être dans les vestiaires 3 et 4."
12 57	**Le professeur explique les règles de sécurité et d'installation** du matériel. Pendant ce temps, M. danse (pas de danse issus d'un jeu vidéo).		
16 25	Démonstration par l'enseignant de l'installation des tapis, G. aide le professeur.	"Comme les explications sont terminées, je veux travailler."	"Bah ,là, je sais qu'il faut un velcro gris du côté-là-bas. Il me demande (le professeur) de prendre le velcro gris; du coup, je vais le prendre. Après, je m'en rappelle, il va me

			demander de tirer pour en mettre d'autres." "Je me dis qu'il faut que je prenne et que j'attende ce qu'il me dise de faire." "Je ressens la situation normale; j'aime bien aider monter, je me dis que c'est bien d'aider, cela aide les gens, moi j'aime cela, j'aime bien voir les gens avec du bonheur." "Je prête attention à bien remettre les tapis et à ce que le professeur dit pour savoir ce qu'il va falloir faire après."
17 14	M. essaye d'aider à installer un tapis.		
17 32	G. vient aider M : "attends, M. j'arrive, il faut pousser celui-là au fond, lève, lève, c'est bon, bien joué M.! »	"Là, j'aime bien car on est en train de travailler, j'aime bien parler avec G."	"Pour mettre le tapis droit, il fallait en soulever un; je me dis: on a réussi à faire celui-là donc, du coup, on peut aider les autres à en mettre d'autres."
18 18	Le professeur dit :" M.! aidez les autres !"	"Là, c'est bien car on travaille, et mon but c'est d'aider."	
18 20	G. dit: "Mettez vos pieds sur l'autre bout, je tire! »		
18 46	M. dit: « Arrêtez! là-bas, bien joué, les gars ! »		"On a réussi à en mettre un deuxième. Le but, c'est d'essayer d'en mettre d'autres et, s'il y en a plus, on va attendre que le professeur dise autre chose."
19 23	G. donne des directives: « Tirez-le par là pour qu'il soit droit… » M. suit et aide.		
19 57	Des filles disent à G.:" on est censé être à 2, pas à 3" et G. répond: "non, vous ne savez pas faire" (toute petite tension). Les filles disent: "On a compris".		"Je me suis dit que les filles n'y arrivaient pas à les mettre dans un sens donc moi, je suis venu les aider. Comme j'en avais déjà fait deux, donc je savais comment faire, j'avais déjà fait plusieurs fois de mettre plein de velcros et elles, elles n'y arrivaient pas à le tourner donc je me suis dit qu'il fallait les aider et je savais bien."
20 04	G. encourage M.: "C'est bien, M., allez, encore! voilà ! nan! il est n'est pas droit, pousse-le! M.! tire-le vers toi!…"	"Là, je vis bien la situation, je suis bien, il n'y a pas grand-chose qui m'énerve, ce qui me préoccupe, c'est d'aider les gens et de travailler."	
20 29	M. dit: "Ca, c'est du bon travail!" Il tape dans les mains de G.		
20 44	M. s'est approché d'un autre groupe de camarades et il danse un petit peu.	M. pensait qu'il allait faire l'entretien, du sport en dernière heure, il est préoccupé à cause de cela.	Là, on parle du micro.

22 08	Les élèves s'assoient tous; le professeur expliquent les consignes : "on mettra systématiquement les 10 tapis comme cela. Pourquoi? Car on aura un travail à faire sur chaque bande."	Là, je ne suis pas vraiment le cours, je ne recherche pas grand-chose.	"Bah, j'écoute le prof car il dit que chaque fois on aura ça à refaire. Du coup, je me dis qu'il faut bien écouter pour que la prochaine fois, il faut qu'on refasse pareil et pas qu'on se trompe dans quelque chose."
22 50	Pendant que le professeur explique que, sur les bandes, on va mettre du matériel (des trampolines, des bancs inclinés, des tremplins…), M. discute et rit avec un de ses camarades. G. regarde ailleurs.		
23 51	M., après avoir écouté quelques secondes, se met à rediscuter avec son camarade.		
25 14	M. fait un signe du pouce et un salut à un de ses amis.		
25 32	Les élèves se répartissent en groupes. Le professeur : "on se répartit par 4 par bandes." G. appelle ses camarades, il dit : " Micka! Alan! venez! vous allez nous donner une feuille d'abord ?"		"Là, je me suis dit qu'on était déjà 3 avec Axel et Mickael et moi et il y avait Alan qui était à coté. Du coup, on s'est dit qu'on pouvait se mettre tous les 4 comme il avait dit 4 par bandes donc du coup on était 4 par bandes." "Pourquoi ces camarades ?" "Parce que je les aime bien, on est amis donc c'est bien de faire des trucs ensemble." "Là, j'étais en train de me demander: si on disait 4 par bandes, je ne savais si c'était bandes comme cela ou une seule, la longue, donc, du coup, je me suis posé des questions."
25 41	G. cherche encore à guider, regrouper, positionner ses amis; il dit : "Axel! Mickael! Alan! venez! on va sur la bande là!"	"Là, je cherche à travailler, à écouter." " Tu écoutes qui ? Gabriel, je cherche à travailler, tu vas parler à Axel pour comprendre ?" "Oui"	
25 51	Un autre élève arrive : "moi, je viens?" G. : "non, on est déjà 4!"		
26 02	M. danse encore un petit peu en se déplaçant.		
26 10	Le professeur continue de répartir les élèves en groupes. M. discute avec des camarades.		
26 20	M. danse. Alan dit: « Mickael! viens! Moi, je prends là, on fait comme cela… Moi, je prends là, Alan, il prend les deux trucs là, M. tu en prends deux là, Alan va plus là, M. tu as deux petits carrés». Il donne les directives pour son groupe.		
26 45	Le professeur réajuste les positionnements des élèves. "Toi, tu es là-bas et je voudrais que M. soit plutôt là."		

27 04	G. continue de donner des directives : "Rapproche-toi un peu, Alan. Pendant ce temps-là, M. danse.	" Là, je cherche à m'amuser, je ne cherche rien à part de l'amusement, je vois la situation comme ennuyante" "Qu'est-ce qui te conduit à agir comme cela?" "L'ennui."	
27 24	Pendant que le professeur explique que l'échauffement ne changera jamais et que, sur les bandes, il y aura du matériel, M. danse et imite un batteur, G. s'étire.	"Cela va être que ça, du coup, (l'ennui) car il nous explique ce qu'il y a à faire."	"Il est en train de donner des consignes encore pour les autres séances sauf que, là, il n'y a pas d'objets et il dit que, la prochaine fois, il y aura des objets, je cherche à bien écouter pour savoir quel objet il faudra mettre."
27 41	Pendant que le professeur continue d'expliquer des consignes, M. continue de danser et de mimer de la batterie.		"Là, il est en train d'expliquer que, quand on va s'échauffer, on devra courir sur la couture et donc, du coup, on va repartir à la couture, on ne sera jamais sur le parquet, on va tourner, c'est comme cela qu'on va s'échauffer." "Là, je me focalise sur écouter et voir où est la couture pour ne pas être à côté."

Extrait de la catégorisation à partir des unités de sens identifiées :

Mickaël :

Niveau 1 (extraits) :

-L'engagement dans la situation : les préoccupations, le but, pourquoi tu fais cela ?

Renforcer son lien d'amitié en discutant avec ses camarades : 28

"Je parle avec Titouan, vu que l'on est ami, j'aime bien cela renforce notre lien d'amitié."

M. discute avec un camarade.

M. discute et rigole avec un de ses camarades.

M., après avoir écouté quelques secondes, se met à rediscuter avec son camarade.

Pendant les explications, M. discute avec un de ses camarades.

Il discute avec un de ses camarades.

M. discute toujours avec son camarade.

M. discute avec un de ses camarades.

M. regarde vers son camarade, il sourit et lui parle

M. se rapproche d'un de ses camarades pour discuter avec lui pendant que l'enseignant poursuit ses explications.

"Là, mon but, c'était de m'amuser encore."

M. s'approche d'un de ses camarades pour discuter.

"Là, je parle avec Axel, je raconte ce que j'ai dit à Malo."

M. discute et rit avec deux de ses camarades.

"J'avais envie de parler avec Malo."

M. est resté debout à discuter avec un de ses camarades au lieu de réaliser l'enchaînement demandé.

M. est allongé sur le sol et il discute avec son camarade.

"Là, je dis quelque chose à Malo à propos de mon bras."

M. est toujours allongé et discute avec son camarade.

M. et G. discutent chacun dans un petit groupe d'élèves.

M. discute un tout petit peu avec son camarade.

"Je recherche à parler avec mon pote Malo."

M. est toujours dans son petit groupe d'amis en train de discuter.

M. discute toujours avec ses deux amis.

M. discute discrètement avec une de ses camarades.

"Là, je m'amuse toujours car les explications, je déteste cela."

Il discute discrètement avec sa camarade.

M. discute toujours discrètement avec sa camarade.

M. et G. discutent et s'amusent discrètement avec leurs camarades assis à coté d'eux.

S'amuser en regardant, en cherchant le contact de ses camarades : 4

M. est encore retourné vers son groupe d'amis et notamment G.

M. cherche le contact avec ses camarades.

M. se tourne vers un groupe de camarades situé sur la ligne de tapis à côté, il cherche leur contact.

M. regarde derrière lui et cherche l'interaction avec ses camardes.

Entrer en activité, travailler : 8

"Ce que je veux, c'est passer à l'action."

"Comme les explications sont terminées, je veux travailler."

"que je vais m'entrainer."

"Là, je voulais travailler."

M. regarde vers son camarade, il sourit et lui parle.

Pendant que le professeur explique et démontre le nouvel exercice, M. cherche du regard un de ses camarades.

M. tourne sur lui-même en regardant à droit et à gauche.

M. se retourne; il cherche le contact avec ses camarades.

Réfléchir à comment utiliser le matériel : 1

" le tremplin, je réfléchis ce que l'on peut faire dessus."

Niveau 2 (extraits)

-L'engagement dans la situation : les préoccupations, le but, pourquoi tu fais cela ?

Volonté de renforcer son lien d'amitié avec ses camarades : 41

Renforcer son lien d'amitié en discutant avec ses camarades : 28

Renforcer son lien d'amitié en travaillant ensemble : 2

Renforcer son lien d'amitié en riant avec ses camarades : 11

Volonté de s'amuser : 136

S'amuser en discutant avec des camarades : 1

S'amuser en faisant des signes à ses camarades : 2

S'amuser en regardant, en cherchant le contact de ses camarades : 4

Volonté de s'amuser en faisant des blagues pendant l'installation du matériel: 3

Volonté de s’amuser en faisant des blagues pendant la réalisation d’exercices : 4

Volonté de s’amuser en faisant des blagues pendant l’explication des consignes par le professeur : 4

Volonté d’amuser ses camarades en faisant des blagues : 3

Volonté de s’amuser en faisant des blagues en reprenant ce que dit le professeur (consigne) : 1

S’amuser en faisant des grimaces avec l’un de ses camarades : 1

Volonté de s’amuser en sautant sur les tapis dès l’échauffement (il ne se conforme pas aux prescriptions du professeur) : 4

Volonté de s’amuser en sautant sur les tapis pendant un autre exercice (il ne se conforme pas aux prescriptions du professeur) : 23

S’amuser en sautant sur un obstacle : 2

S’amuser en sautant avec ses camarades : 1

Volonté de réaliser le parcours en s’amusant : 2

S’amuser en sautant seul :1

Volonté de s’amuser en jetant le matériel avec un camarade : 1

S’amuser en dansant seul : 24

S’amuser en dansant avec un de ses camarades : 3

Volonté de s’amuser en dansant : 25

s’amuser en dansant avec ses camarades : 3

S’amuser avec un camarade en imitant des personnages, en mimant : 2

S’amuser en réalisant des défis avec un camarade : 2

Chercher à s’amuser en réalisant un exercice avec un camarade : 1

S’amuser en changeant l’exercice seul : 1

S’amuser en changeant l’exercice avec un camarade (détourner la tâche) : 3

S’amuser en regardant un camarade jouer avec son ami : 1

S’amuser en imitant un de ses camarades : 1

Volonté de s’amuser en chantant : 1

S’amuser en chantant une chanson connue : 4

Volonté de s’amuser en contredisant le professeur : 1

Volonté de s'amuser en réalisant un enchainement demandé le plus rapidement possible avec un de ses camarades (compétition, défi ludique): 2

Volonté de s'amuser en demandant à un élève de réaliser un exercice difficile, impressionnant (salto) : 2

S'amuser en exagérant les consignes du professeur (rentrer le tee-shirt dans le pantalon) :1

Volonté de s'amuser en se moquant de son camarade, en répétant ce qu'il vient de dire : 1

Volonté de s'amuser en se mettant un peu à l'écart : 2

Volonté d'aider ses camarades et le groupe classe : 15

Aider à installer le matériel : 3

Volonté d'aider à l'installation du matériel : 1

Volonté d'aider à installer le matériel : 3

Volonté d'installer le matériel, d'aider, de donner quelques directives : 1

Volonté d'aider un camarade (Gabriel) : 4

Volonté d'encourager une camarade pendant qu'elle réalise un exercice : 1

Il essaie d'aider sa camarade à réaliser un exercice (un saut en extension) en lui donnant des indications : 1

Volonté d'aider son camarade Gabriel à réaliser l'exercice : 1

Niveau 3 (complet)

-L'engagement dans la situation : les préoccupations, le but, pourquoi tu fais cela ? (l'engagement).

Volonté de renforcer son lien d'amitié avec ses camarades : 41

Volonté de s'amuser : 136

Volonté d'aider ses camarades et le groupe classe : 15

Entrer et rester en activité motrice : 10

Comprendre ce qu'il y a à faire pour réussir en échangeant avec ses camarades : 21

Impressionner ses camarades : 12

Prévenir ses camarades que le professeur peut les rappeler à l'ordre : 1

Etre dans le même rythme que ses camarades : 1

Se conformer aux prescriptions de l'enseignant pour bien réaliser les exercices : 58

Etre attentif aux consignes et régulations du professeur pour pouvoir réussir les tâches demandées : 16

Volonté de prévenir ses camarades et le professeur qu'il est dans une situation inconfortable de douleur : 8

Volonté de se conformer aux attentes de son camarade studieux Gabriel :6

Volonté d'être un peu à l'écart pendant les regroupements : 3

Volonté d'expérimenter de nouveaux exercices, de ressentir de nouvelles sensations : 2

Volonté de s'arrêter lorsqu'il est en difficulté : 3

-Composante perceptive : qu'est-ce qui fait signe, qu'est-ce que l'on va remarquer, qu'est-ce qu'il perçoit ? Qu'est-ce que tu ressens, qu'est-ce que tu remarques ? vert (le representamen)

Est focalisé sur ses camarades pour s'amuser : 38

Ressent que son camarade est déjà très compétent dans l'activité :1

Ressent qu'il n'est pas prioritaire sur un atelier et cela l'énerve : 1

Est focalisé sur son camarade Gabriel pour se conformer à ses attentes : 3

Est focalisé sur des camarades qu'il aide ou encourage ou qui l'aident ou l'encouragent (donc pour travailler) : 14

Est attentif à ses camarades pour comprendre ce qu'il y a à faire : 9

Ressent un sentiment positif lorsqu'il est en activité physique, lorsqu'il se dépense : 4

Ressent un sentiment positif quand il travaille avec ses camarades : 5

Ressent un sentiment positif quand il s'amuse avec ses camarades : 11

Ressent un sentiment positif quand il voit approcher la fin du cours : 1

Se sent bien quand il sait ce qu'il y a à faire et qu'il maîtrise les contenus : 8

Il est très attentif aux élèves qui réalisent des démonstrations et à ceux qui l'impressionnent : 6

Ressent un sentiment positif quand il discute avec ses amis : 1

Ressent un sentiment positif quand il découvre des exercices sur un atelier : 1

Est satisfait quand il essaie quelque chose de difficile : 1

Ressent le sentiment qu'il s'en fiche des consignes du professeur, qu'il s'ennuie, il souhaite s'amuser avant toute chose : 12

Ressent un sentiment négatif quand il n'est pas en réussite : 21

Ressent le sentiment de ne pas avoir complètement réalisé les exercices demandés : 2

Eprouve un sentiment négatif quand le professeur lui dit de stopper son activité motrice : 1

Eprouve un sentiment négatif quand il est trop proche de ses camarades dans les regroupements : 1

Est énervé car le professeur l'empêche de s'amuser : 2

Se focalise sur les démonstrations et consignes du professeur pour réussir les exercices demandés : 13

Se focalise sur le professeur pour voir s'il peut s'amuser sans craindre de se faire rappeler à l'ordre : 6

Est focalisé sur une douleur à son pied, il ne se sent pas très bien : 13

Est focalisé sur l'exercice et sur ses sensations pour réussir : 9

Remarque du matériel qui l'intrigue dans le placard : 2

-Les connaissances qu'il mobilise, les interprétations qu'il fait, en fonction de quoi (le professeur parle trop; la gymnastique, j'aime bien…) : qu'est-ce que tu sais, qu'est-ce que tu en penses ? bleu (le référentiel et l'interprétant)

Connaissances qu'il a sur ses camarades relatives à son vécu dans les précédents cours : 1

Connaissance de ses sensations habituelles positives en EPS, en gymnastique et en classe en général : 3

Connaissance de ses sensations habituelles plutôt négatives en gymnastique, en EPS notamment relatives à certains types d'exercices ou mouvements : 11

Connaissances relatives à l'activité d'aujourd'hui, aux compétences qu'il peut mobiliser et aux analyses qu'il est capable d'effectuer sur sa propre pratique: 11

Connaissances qu'il a ayant trait à sa difficulté à réussir : 5

Connaissances qu'il a ayant trait à sa capacité à réussir : 4

Connaissances qu'il a à sa disposition pour aider les autres : 2

Connaissances qu'il a à sa disposition sur la quantité de travail qu'il y avait à fournir aujourd'hui dans la séance : 3

Connaissances habituelles sur ce qu'il peut ressentir quand les professeurs, et notamment le professeur d'EPS, donnent des explications : 3

Connaissances sur ce qu'il vient de se passer pendant le cours et qui peut avoir une incidence sur sa possibilité de s'amuser : 1

Connaissance de la volonté de son camarade d'être sérieux, de se conformer aux exigences et prescriptions du professeur : 1

Connaissances sur ce qui va se passer le lendemain dans un autre cours : 1

Connaissances d'images de son activité extrascolaire qu'il met en lien avec les exercices demandés ou l'environnement de travail : 4

Extrait de la transcription leçon n°2

¤<3502261>(0:58:22.3)	M. chante dans le micro: "papapapa", "non papa je ne veux pas y aller".		
¤<3535864>(0:58:55.9)	lecture du plan de l'enchaînement 2 à partir du plan.	Là, en fait, c'est que je ne comprenais pas trop pour dicter tout ça. Comment ça dicter? Bah, on avait la carte et il fallait dire ce qu'il fallait faire pour l'autre. Donc là, ce qui te préoccupe, c'est de comprendre ce qu'il faut faire ? Oui.	Qu'est-ce que tu dis la? J'attends que l'autre groupe ait terminé pour que ce soit à moi de le faire.
¤<3545097>(0:59:05.1)	G. commence l'enchaînement.		Comment tu vis la situation? Positif, ca fait longtemps que je n'avais pas bougé.
¤<3558813>(0:59:18.8)	G. loupe sa roulade arrière.		
¤<3578328>(0:59:38.3)	P. place M. pour bien observer la réalisation des exercices.	Le prof, il m'a repris parce que j'étais là. Donc, là qu'est-ce que tu te dis à ce moment	

		là? Bah, je ne sais pas, par contre quelque chose que je déteste, c'est qu'à chaque fois qui nous reprend, il nous prend comme ça (par le bras). Donc t'aimes pas qu'on te prenne pas le bras? Oh je ne sais pas.	
¤<3583107>(0:59:43.1)	P. aide G. dans la réalisation du placement de dos.	Qu'est-ce que tu cherches à faire? L'exercice et l'expliquer à G. mais vu qu'il comprend, j'ai pas trop besoin d'expliquer.	Qu'est-ce que tu cherches à faire? L'exercice, il faut essayer de le refaire comme c'est écrit sur le papier. Tu te préoccupes de quoi là? de l'aide? Pas beaucoup car il essaye d'aider mais j'écoute plutôt ce qu'il dit pour faire.

Extraits perception analyse inductive Gabriel

- Mon but, c'était de sortir les tapis de l'engin. - L'objectif, là, c'est de ramener plein de tapis. - Là, mon but, c'est de comprendre dans quel vestiaire on sera la semaine prochaine. - Je me dis qu'il faut que je prenne et que j'attende ce qu'il me dise de faire. - **J'aime bien aider monter, je me dis que c'est bien d'aider . Cela aide les gens, moi j'aime cela, j'aime bien voir les gens avec** du bonheur - Je prête attention à bien remettre les tapis.	**1 -Installer les tapis seul.** - Mon but, c'était de sortir les tapis de l'engin. - L'objectif, là, c'est de ramener plein de tapis. - Je me dis qu'il faut que je prenne et que j'attende ce qu'il me dise de faire. - Je prête attention à bien remettre les tapis. - G: "Allez, go! le matos!" - G. prend un tapis avec un camarade et l'installe dans la salle. - G. "vas y! on le soulève! 1,2,3 et on le jette" - G. met ses chaussures pour aller chercher du matériel. - G. sort de la salle pour voir s'il reste du matériel à amener :"il en reste?" - "faut qu'on soit plus rapide!"	**1- Gabriel installe les tapis (28).** -Installer les tapis seul. - Installer les tapis avec des camarades. - G. installe du matériel avec M. -Aider des camarades à installer les tapis. **2- Gabriel aide ses camarades (21).** -encourage Mickaël. - aide un camarade. - aide Mickaël. - Gabriel fait une démonstration pour Mickaël. - Gabriel aide un camarade pour autre chose que la leçon. - Gabriel aide physiquement Mickaël. **3- Gabriel écoute ce que dit le professeur (15).** -Connaître le vestiaire. -Eécouter le professeur sur l'installation du matériel. - Gabriel attend les consignes. - Gabriel écoute. - Gabriel écoute les consignes du professeur pour réaliser l'exercice

et **à ce que le professeur dit pour savoir ce qu'il va falloir faire a**près. -G. vient aider M. : attends, M., j'arrive, il faut pousser celui-là au fond , lève, lève, c'est bon, bien joué M.! » - On a réussi à faire celui-là donc, du coup, on peut aider les autres à en mettre d'autres. - G. donne des directives: « tirez-le par là pour qu'il soit droit… » M. suit et aide. - Je suis venu les aider (filles en difficulté). -G. encourage M.: c'est bien, M., allez, encore, voilà! -" J'écoute le prof ».	**2- Connaître le vestiaire.** - Là, mon but, c'est de comprendre dans quel vestiaire on sera la semaine prochaine. **3- G. installe du matériel avec M.** - G. vient aider M. : "attends M., j'arrive, il faut pousser celui-là au fond , lève! lève! c'est bon, bien joué M.! » - G. donne des directives: « tirez-le par là pour qu'il soit droit… » M. suit et aide. - G. :"tu viens? on fait celui-là?" à M. - G. "Mickaël tu viens? Faut qu'on le mette droit!" - G. "va là-bas, va au bout, je te laisse le tirer là-bas" - Gabriel donne des consignes à M.	correctement. - Gabriel répond aux questions du professeur. - Ecouter les régulations individuelles du professeur. **4- Gabriel s'amuse (18).** -Gabriel danse. - Gabriel imite un footballeur. - Gabriel discute avec Mickaël. - Gabriel rit avec Mickaël. - Gabriel fait une blague au groupe classe. - Gabriel fait une blague à un camarade. - Gabriel se préoccupe de la poésie. - Gabriel saute sur le tremplin. - Gabriel fait une blague à Mickaël. **5- Gabriel questionne le professeur (11).** -Questionne le professeur sur la leçon. - Questionne le professeur pour avoir une régulation. - Gabriel demande au professeur par rapport à l'installation. **6- Gabriel fait le relai du professeur en corrigeant ses camarades (27).** -Gabriel fait le relais du professeur envers ses camarades.

Préoccupations	Perceptions	Connaissances
Leçon 1		
-"Mon but, c'était de sortir les tapis de l'engin. On va appeler cela comme cela pour en mettre par terre et en prendre d'autres." - "L'objectif, là, c'est de ramener plein de tapis." - "Là, mon but, c'est de comprendre dans quel vestiaire on sera la semaine prochaine." - "Je me dis qu'il faut que je	- « Ca va Marouane, tu es blessé ? tu as mal où ? -"Je me suis dit que les filles n'y arrivaient pas à les mettre dans un sens." -" Là, je me suis dit qu'on était déjà 3 avec Axel et Mickael." - "Il est en train de donner des consignes encore pour les autres séances sauf que là, il n'y a pas d'objets."	-"Je sais qu'il faut un velcro gris du côté là-bas. Il me demande (le professeur) de prendre le velcro gris; du coup, je vais le prendre. Après, je m'en rappelle, il va me demander de tirer pour en mettre d'autre." -"J'en avais déjà fait deux donc je savais comment faire, j'avais déjà fait plusieurs fois

prenne et que j'attende ce qu'ils me disent de faire." -"J'aime bien aider monter, je me dis que c'est bien d'aider, cela aide les gens, moi j'aime cela, j'aime bien voir les gens avec du bonheur." - "Je prête attention à bien remettre les tapis et à ce que le professeur dit pour savoir ce qu'il va falloir faire après." -G. vient aider M. : "Attends, M., j'arrive, il faut pousser celui-là au fond , lève, lève, c'est bon, bien joué, M.! » - "On a réussi à faire celui-là donc, du coup, on peut aider les autres à en mettre d'autres." - G. donne des directives: « tirez-le par là pour qu'il soit droit… » M. suit et aide. - "Je suis venu les aider "(filles en difficulté). -G encourage M.: "C'est bien, M. allez! encore! voilà!" - "J'écoute le prof ».	- "On a commencé à courir mais il y en a, ils ne partaient pas dans le bon sens." - G. regarde un de ses camarades sur la ligne de tapis à côté effectuer une célébration de footballeur." - "Là, je me focalise sur ce que dit le prof et surtout sur ce qu'il dit s'il dit de changer d'exercice." - G. : "un tour, c'est simple, ouah! tu tournes!" G. : "Ouais, sauf que tu bouges" (M. faisant le demi-tour bras tendu). -"Bah! j'ai fait une erreur; maintenant, je sais comment cela s'appelle" -"Je trouvais que l'exercice était un peu difficile au début sans les mains; du coup, j'ai demandé si on pouvait s'aider des mains pour pousser et pour s'aider à se relever."	de mettre plein de velcro et elles, elles n'y arrivaient pas à le tourner donc je me suis dit qu'il fallait les aider et je savais bien." -"Parce que je les aime bien, on est amis donc c'est bien de faire des trucs ensemble." - "C'est comme cela qu'on va s'échauffer." -"Il fallait mettre, au lieu de mettre ses pieds sur la bande jaune, il fallait mettre un pied sur la bande jaune et un pied sur la bande bleu et avant la bande de tissu."

Analyse de l'expérience d'un élève obèse en EPS

Résumé

L'étude présentée dans ce mémoire a été conduite dans un collège avec une classe de 5ème. Elle visait à analyser les préoccupations d'un élève en situation d'obésité et d'un de ses camarades pendant des leçons d'EPS. L'objectif était, à travers cette analyse compréhensive de leur activité, de voir si nous pouvions observer des similitudes ou des différences du point de vue de leur engagement et si certaines modalités de pratique ou type d'intervention de l'enseignant influaient sur ce dernier. Cette étude a été conduite en référence au cadre théorique et méthodologique du « cours d'action » (Theureau 2006). Les données recueillies étaient issues d'enregistrements audio et vidéo in situ des comportements et verbalisations des deux élèves volontaires, et d'entretiens d'autoconfrontations individuels avec chacun d'eux. L'analyse s'est focalisée sur les dynamiques des cours d'expériences des élèves durant deux leçons de gymnastique et elle nous a permis de présenter un profil d'engagement propre à chaque élève.

Mots clés : éducation physique et sportive, engagement, obésité, action située, cours d'action.

Summary

The study presented in this essay was realised with a 5th class of a secondary school. The analysis was targeting the concerns of an obese child and his classmate during physical education. The aim was to observe throughout this comprehensive analysis of their activity if we could see some similarities or differences with regard to their involvement and if some of the teacher's practises or interventions could influence this. This study was based on the theoretical and methodological framework of the « course of action » (Theureau 2006). The collected data resulted from in situ audio and video recordings of the behaviour and verbalisation of the two volunteering students and of individual face to face interviews with both of them. The analysis has focused on the dynamics of the experience courses during two physical education classes and enabled us to present an engagement profile of each of the students.

Keywords : physical education, involvement, obesity, placer action, course of action.