



HAL
open science

L'EPS à l'école primaire : moyen pour les élèves à profil kinesthésique de développer un rapport positif et mature face aux apprentissages scolaires : une illustration en “ danse ” et “ ultimate ”

Charlène Creusier, Esther Le Douaron

► **To cite this version:**

Charlène Creusier, Esther Le Douaron. L'EPS à l'école primaire : moyen pour les élèves à profil kinesthésique de développer un rapport positif et mature face aux apprentissages scolaires : une illustration en “ danse ” et “ ultimate ”. Education. 2017. dumas-02084730

HAL Id: dumas-02084730

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02084730>

Submitted on 29 Mar 2019

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.

espe École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes


UNIVERSITÉ DE NANTES


université
angers


Université
du Maine

Master MEEF

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

Mention premier degré

**L'EPS à l'école primaire : moyen pour les élèves à
profil kinesthésique de développer un rapport positif
et mature face aux apprentissages scolaires**

Une illustration en « danse » et « ultimate »

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

Soutenu par

Charlène Creusier le 15 mai 2017

Esther Le Douaron le 15 mai 2017

En présence de la commission de soutenance composée de :

Olivier Feigean, directeur de mémoire

Raphaël Eon, membre de la commission

Remerciements

Nous adressons nos remerciements aux personnes qui nous ont aidées tout au long de la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, nous tenons à remercier Monsieur Olivier Feigean, notre directeur de mémoire et formateur à l'ESPE d'Angers qui nous a guidées tout au long de ce travail de recherche.

De plus, nous avons une pensée pour Monsieur François Devaujany formateur en EPS à l'ESPE d'Angers pendant l'année scolaire 2015-2016, qui nous a permis d'étayer nos recherches sur le travail de préparation à la rédaction d'un mémoire.

Nous souhaitons également remercier nos collègues, Monsieur Danard et Madame Le Douaron qui ont accepté de nous recevoir sur leur temps de classe afin de réaliser nos observations et entretiens.

Nous adressons un remerciement tout particulier à nos entourages respectifs, amis et familles ainsi qui nous ont soutenues tout au long de ces deux années.

Engagement de non plagiat

Nous, soussignées

déclarons être pleinement conscientes que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, nous nous engageons à citer toutes les sources que nous avons utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signatures :

Sommaire du mémoire

Introduction.....	5
1. Apports de la recherche actuelle	6
1.1. Le rôle de l'EPS à l'école primaire ?	6
1.2. Les intelligences multiples d'Howard Gardner : l'intelligence kinesthésique.....	7
1.3. Donner du sens aux mots	9
1.4. Les élèves en difficulté, c'est quoi ?.....	10
1.5. Rôle de l'élève dans l'apprentissage : le métier d'élève	11
2. Cadre théorique	12
2.1. Un cadre théorique : L'action située.....	12
2 .2. Problématique	15
3. Méthode.....	18
3.1 Participants	18
3.2. Matériel et procédure	19
3.2.1. <i>La co-détermination de l'action et de la situation</i>	22
3.2.2. <i>La construction de significations dans l'action</i>	22
3.2.3. <i>Les objets comme artefacts cognitifs</i>	22
3.2.4. <i>L'organisation de l'action de l'enseignant par couplage avec l'action des élèves</i>	23
3.2.5. <i>L'organisation de l'action présente un caractère cyclique et répétitif</i>	23
4. Résultats	24
4.1. Le questionnaire : quel est le profil de ces deux classes ?	24
4.2. Le choix des sujets.....	25
4.3. L'observation en classe.....	27
4.3.1. <i>L'autonomie de l'élève</i>	27
4.3.2. <i>Les bavardages</i>	27

4.3.3. <i>La mobilité</i>	28
4.3.4. <i>La demande d'aide</i>	28
4.3.5. <i>La participation</i>	29
4.4. <i>L'auto-confrontation en E.P.S.</i>	29
4.4.1. <i>Les entretiens d'auto-confrontation : APSA « danse »</i>	30
4.4.2. <i>Les entretiens d'auto-confrontation : APSA « ultimate »</i>	32
4.4.3. <i>L'organisation de l'action de l'enseignant par couplage avec l'action des élèves</i>	34
5. Discussion	36
6. Conclusion	41
Bibliographie	42
Sitographie	43

Introduction

La recherche que nous mènerons cette année, porte sur le rôle de l'Education Physique et Sportive (EPS) à l'école primaire pour des élèves ayant un profil kinesthésique. Il s'agit dans cette étude d'observer des élèves en situation d'EPS et d'analyser leur(s) comportement(s) et attitude(s) selon des profils personnels bien différents. Les multiples stages et pratiques de classe que nous possédons, nous ont fait remarquer que certains élèves ne tiennent pas en place très longtemps en situation de classe ordinaire. Nous-mêmes, dans nos années scolaires respectives, avons pris conscience que pour apprendre une leçon, une formule, une poésie, ou autre, nous avons besoin de marcher, de bouger, ou même parfois de danser. Un fonctionnement en images mentales pouvait nous aider à mémoriser des connaissances et à y donner davantage de sens.

Certains, comme nous, auraient donc peut-être besoin d'apprendre autrement, comme par exemple par la manipulation, le toucher, à l'aide d'objets ... ? Peut-être aussi que l'espace dans lequel nous nous trouvons au moment des temps d'apprentissages joue un rôle majeur dans l'acquisition de connaissances, de capacités et attitudes ? C'est pourquoi, à travers cette recherche, nous tenions à observer des élèves en situation d'EPS afin d'analyser comment cette discipline peut apporter une aide pour certains, qui, grâce à la concrétisation de situations mises en place en EPS, progressent dans d'autres champs disciplinaires (les mathématiques, le français, etc.). Dans une démarche transdisciplinaire, l'EPS peut-elle permettre de favoriser et/ou consolider les apprentissages des élèves ? Quelle aide peut-elle apporter pour des élèves en difficulté ? Qui sont les élèves en difficulté ? Comment les élèves au profil kinesthésique s'en sortent-ils ? Comment l'enseignant organise-t-il ses situations pour que tous les élèves trouvent leur place et réussissent les tâches proposées ?

Cette étude permettra peut-être de faire émerger de nouvelles pistes de travail pour les enseignants de l'école primaire afin de valoriser chaque élève au vu de leurs capacités personnelles et ainsi de faire bénéficier le reste du groupe-classe des compétences et capacités qui les caractérisent.

1. Apports de la recherche actuelle

1.1. Le rôle de l'EPS à l'école primaire ?

L'éducation physique et sportive (EPS) est une discipline à part entière. Elle est entièrement à part (A. Hébrard, 1986) car elle s'appuie, au cœur de ses contenus, sur les actions réalisées dans le cadre des pratiques sportives ou artistiques. De ce point de vue, le recours "à l'écrit" ne s'impose pas d'emblée dans cette matière. Pourtant elle n'a plus besoin de prouver son efficacité : J. Lang (2001) fait remarquer que « les disciplines sportives interviennent efficacement dans la lutte contre l'échec scolaire, et elles peuvent aider à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et contribuent de façon déterminante à leur épanouissement. ». Les contenus abordés en EPS à l'école primaire, les formes de travail qu'elle offre, les modalités d'apprentissage, les supports d'enseignements dans les activités sportives et artistiques engagent les élèves dans un travail authentique et en interaction avec les autres. Ce champ disciplinaire permet le développement d'un rapport positif à l'école et implique les élèves dans un processus de maturation vis-à-vis de leur projet futur. Ce dernier point signifie qu'il s'agit d'amener l'élève à une attitude réfléchie qui lui permet de prendre conscience que l'enseignant, à travers ses contenus d'enseignements, cherche à donner du sens aux apprentissages.

La plus-value de l'EPS est de valoriser l'enfant dans la compréhension de son « métier d'élève »¹ et donc de favoriser le rapport que celui-ci entretient avec l'école, c'est-à-dire le rapport au savoir et à l'apprentissage. Selon Michel Recopé, la généralisation des apprentissages se fait par transfert. C'est-à-dire, ce qu'un individu apprend à un moment donné pourra lui servir plus tard pour tout autre chose. Ce transfert peut être positif s'il facilite l'apprentissage ultérieur ou bien négatif s'il crée une interférence. Par exemple, l'auteur nous dit que la pratique du tennis favoriserait la pratique du tennis de table (transfert positif) mais non l'inverse (transfert négatif). Nous pouvons faire un parallèle avec les apprentissages scolaires. Ce qu'un élève apprend dans telle ou telle discipline pourra être réinvesti dans une tout autre discipline ultérieurement ; On

¹ La notion de « métier d'élève » est définie à la page 11.

parle alors de transdisciplinarité. Ce terme, inventé par Piaget en 1970, veut dépasser les champs disciplinaires afin de dégager des éléments transversaux à toutes les disciplines. Selon Michel Delevay, professeur en Sciences de l'éducation à l'université de Lyon, la transdisciplinarité peut se décomposer en deux. D'un côté, la transdisciplinarité instrumentale qui concerne l'acquisition d'une notion, et, de l'autre, la transdisciplinarité comportementale qui renvoie à la manière de gérer une situation ou un apprentissage et donc au développement d'une attitude ou l'acquisition d'une méthode. Philippe Meirieu de son côté, nous dit qu'il est important de réinvestir une tâche dans une nouvelle notion afin de mobiliser l'élève et de vérifier l'acquisition de la notion. Ainsi, l'enseignant peut identifier les élèves qui ne font qu'une application d'un algorithme sans en comprendre le sens puisque ces élèves seront déstabilisés face à une situation nouvelle. On va ainsi pouvoir dire si la compétence est ancrée. Cependant, l'acquisition d'une notion ne se fera pas de la même façon pour tous les élèves ni au même rythme. Chaque élève a un profil qui lui est propre, c'est-à-dire qu'il réagira différemment face aux apprentissages scolaires.

1.2. Les intelligences multiples d'Howard Gardner : l'intelligence kinesthésique

On peut alors se demander ce qu'est l'intelligence. Il n'existe pas de réponse précise et figée à cette question. Elle est souvent associée à l'aptitude à répondre correctement à des items d'un test d'intelligence. Or, la théorie des intelligences multiples bouleverse cette conception traditionnelle de l'intelligence en remettant en cause le fait que l'intelligence puisse être mesurée, quantifiée et fixée pour la vie. Howard Gardner (1983) reproche également à ces tests d'être isolés et sortis de l'environnement familier du sujet. Il suggère alors que chaque individu dispose de plusieurs types d'intelligence pour lesquelles il a naturellement une plus ou moins grande compétence. Cela ne vise pas à classer les individus selon un seul type d'intelligence, mais il s'agit de s'appuyer sur des capacités naturellement plus développées pour en développer d'autres. Il soumet alors l'idée d'une intelligence dynamique pouvant se développer au cours de la vie de l'individu. Selon le site internet

Eduscol, les intelligences multiples auraient des apports aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. Les élèves se montreraient davantage motivés par la tâche demandée. Christian George (1983) explique qu'il existe une relation indirecte entre motivation, performance et apprentissage. En effet, la motivation va permettre de faciliter la mise en jeu des activités requises pour que l'apprentissage ait lieu. En cela, la motivation aura plutôt une incidence sur la performance plutôt que sur l'apprentissage lui-même mais ce dernier sera facilité. De plus, cela leur permettrait d'exprimer tout leur potentiel, ce qui leur ferait gagner de la confiance en eux. Les élèves en difficulté prennent conscience qu'ils ont des capacités et qu'ils peuvent réussir en prenant d'autres chemins. Chez l'enseignant, cela entraîne un changement de posture pédagogique. On va alors avoir une entrée par compétence dans les programmes avec une articulation des connaissances, des capacités et des attitudes.

Parmi les intelligences mises en évidence par Gardner, c'est l'intelligence kinesthésique qui retient particulièrement notre attention. Le contrôle des mouvements corporels est localisé dans le cortex moteur, chaque hémisphère dirigeant et contrôlant les mouvements contralatéraux. Chez le droitier, l'hémisphère dominant est en général le gauche. Chez l'enfant, le mouvement du corps suit un processus de développement précis. D'après le site internet québécois multintelligents.info, consacré aux intelligences multiples, « l'intelligence kinesthésique correspond à la capacité de maîtriser et d'interpréter les mouvements du corps et à manipuler des objets avec soin. Elle permet de comprendre le langage corporel, d'exprimer physiquement des émotions. C'est l'intelligence qui permet d'établir les relations entre le corps et l'esprit. ». En d'autres termes, un élève qui a pour intelligence dominante l'intelligence kinesthésique, pour réussir scolairement, va s'impliquer corporellement dans les apprentissages ; C'est-à-dire qu'il va communiquer davantage avec les gestes, l'imitation ou encore le mime. Il va d'abord « agir puis analyser l'agir pour apprendre, réagir, s'impliquer » mais il va également utiliser les sensations corporelles. C'est là que les phases de manipulation lors de l'apprentissage peuvent avoir un effet positif et essentiel pour certains élèves. Généralement, des enfants ou des adultes qui ont développé cette

intelligence plus que les autres aiment concevoir, créer, inventer et s'exprimer dans des activités physiques.

Il est difficile d'associer ce savoir à une intelligence puisque cela est bien différent du fait de résoudre une équation mathématique. Quand il faut résoudre un problème d'ordre kinesthésique, comme renvoyer une balle de tennis, il faut faire appel à des opérations et des compétences spécifiques.

1.3. Donner du sens aux mots

Chantal Wyseur, professeure spécialisée en troubles de l'apprentissage, explique² que la pédagogie actuelle est conçue pour des personnalités qui ont une réelle capacité à comprendre et intégrer des notions abstraites. Or, toujours selon cette même auteure, nous ne sommes pas tous munis de cette même capacité. Il manquerait donc une étape préalable qui pourrait être la clé pour venir en aide à certains élèves en difficulté. De son point de vue, des élèves kinesthésiques penseraient d'abord en films, « ils sont constamment dans un univers en trois dimensions. Ils préfèrent agir, bouger plutôt que d'écouter passivement. Ce sont des enfants, des hommes et des femmes d'action, brillants dans le concret mais médiocres à l'école. Ils ne connaissent généralement pas la particularité et la richesse de leur intelligence multi sensorielle. ». C'est pour cela qu'elle a créé le système 1-2-3. Ce système met en place une étape préalable : la mise en mouvement des mots pour leur donner du sens. Elle propose donc de passer par la manipulation, le ressenti, les mouvements avant de passer par le langage puis par la représentation en deux dimensions d'une notion abstraite.



Figure 1 Illustration des penseurs en films et des penseurs en mots (<https://systeme123.wordpress.com/>).

² Dans le livre *Et si la réponse se trouvait au plafond ?* de Chantal Wyseur (2014).

1.4. Les élèves en difficulté, c'est quoi ?

Vianello et Monica (1995) mettent en évidence trois types d'élèves en situation « d'échec scolaire » en fonction des causes de leurs difficultés. Certains élèves ont une déficience identifiée (mentale, sensorielle, motrice, etc., ...) alors que d'autres non, mais ils souffrent de troubles développementaux spécifiques tels que la dyslexie, la dysphasie, etc. Enfin, des élèves ont des retards dans les apprentissages scolaires et les causes sont attribuées à des déterminants économiques, sociaux, culturels, psychologiques ou pédagogiques. Pendant longtemps, beaucoup pensaient que des interventions orthopédagogiques suffiraient à aider ces derniers. Maintenant, on sait, que l'enseignant a un rôle déterminant à jouer pour venir en aide à ces élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Mais ce n'est pas évident. Dans une classe, il n'y a pas deux élèves qui présentent les mêmes difficultés (difficultés d'attention, de langage, ou purement scolaire, etc., ...). Il est donc très difficile de définir ce qu'est un élève en difficulté. Lise Saint-Laurent (2002) associe les difficultés d'apprentissage à des caractéristiques cognitives, métacognitives et affectives telles que le langage oral notamment en début d'école primaire mais également une faible conscience phonologique qui prédit des difficultés en lecture. Différents processus cognitifs peuvent avoir un impact sur les apprentissages scolaires. En effet, parmi les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, certains auraient des problèmes d'attention les empêchant de se servir des informations provenant de l'environnement. Quant à la mémoire, Lise Saint-Laurent constate que des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ont un « déficit dans les stratégies d'autorépétition, de visualisation, de catégorisation et d'organisation, ce qui nuit à l'encodage, au stockage et à la récupération de l'information ». Les difficultés d'apprentissage entraînent chez les élèves une chute progressive de la motivation et de l'estime de soi. Si l'enseignant parvient à aider l'élève à trouver les bonnes stratégies pour avoir le résultat souhaité, l'élève pourra retrouver cette motivation car il va se rendre compte qu'il réalise un contrôle sur ses apprentissages. Il va, de plus, avoir une meilleure image de lui-même et prendre confiance en lui et en ses capacités.

1.5. Rôle de l'élève dans l'apprentissage : le métier d'élève

Rendre les élèves actifs induit de les placer au cœur de leurs apprentissages. Il ne faut pas qu'ils soient seulement dans une posture d'attente et de réception des connaissances car dès lors que l'activité des élèves se situe dans la seule réception de connaissances alors on peut parler d'une activité dite passive à l'égard de l'apprentissage.

On ne peut pas parler de l'activité, du travail de l'élève et donc, de son métier sans s'interroger sur la place que prend la production des élèves dans l'acte éducatif.

Danielle Alexandre nous dit dans son livre *Le Métier d'élève*, que « *le 'faire' a été de tout temps considéré comme un aspect important de la formation, et pas seulement dans les domaines techniques, plus propices à ce que l'on appelle alors l'apprentissage* ». Faire est une démarche pour comprendre et apprendre.

Célestin Freinet, célèbre pédagogue du XXe siècle qui reconsidère la place de l'élève à l'école, nous parle du « *faire* » comme l'occasion pour l'élève de « produire ». Selon lui, la classe est « *ce laboratoire de savoirs où des élèves en chair et en os cherchent à comprendre le monde par la pratique, la manipulation, l'expérimentation, les essais-erreurs, ...* ».

Pour reprendre l'expression de Philippe Meirieu qui trouve toute sa place ici : pour l'élève, « *il s'agit en effet de faire quelque chose qu'il ne sait pas faire pour apprendre à le faire* ».

Toute connaissance nouvelle vient compléter, remettre en cause, restructurer les connaissances antérieures. L'élève est donc producteur de son savoir.

2. Cadre théorique

2.1. Un cadre théorique : L'action située

Un cadre théorique permet de délimiter l'espace dans lequel la recherche est menée. L'étude qui suit, porte sur l'action située ; elle met en relation plusieurs notions qui sont dépendantes les unes des autres.

L'action située admet le postulat que l'activité de l'élève ne peut se comprendre qu'au travers de la situation dans laquelle et par laquelle l'élève lui-même évolue. Ce cadre théorique de recherche affirme l'idée que l'observation porte sur un « couplage » entre une action vécue et l'acteur évoluant dans cette situation. L'action située résulte donc d'une activité simultanée entre situation, acteur et environnement. Ces trois notions sont dépendantes les unes des autres quand on parle d'action située (Saury, J., Ria L., Gal-Petitfaux, N., 2006).

Pour les tenants d'une telle conception, tout comme Nathalie Gal-Petitfaux et Marc Durand, (2001), l'organisation de l'espace et du matériel sont considérés comme des ressources à la disposition des élèves. Les différents dispositifs proposés peuvent alors servir d'appui pour les acteurs évoluant dans ces situations. Selon ces deux auteurs, l'action est envisagée comme une « action située », possédant ainsi des propriétés d'auto-organisation. Cinq propriétés de l'action de l'enseignant sont présentées :

- *La co-détermination de l'action et de la situation* : c'est-à-dire que c'est l'élève qui construit la situation (la situation est dépendante de son action).

- *La construction de significations dans l'action* : pendant qu'il agit, l'élève s'organise selon des facteurs intrinsèques construits *in situ*.

- *Les objets comme artefacts cognitifs* : l'enseignant utilise les objets comme des ressources pour l'action (ex : plots, dossards, sifflet, etc., ...)

- *L'organisation de l'action de l'enseignant par couplage avec l'action des élèves* : l'enseignant organise son temps et son espace de travail ; en retour,

cet arrangement spatial offre des ressources aux élèves pour agir et définit la structuration temporelle et spatiale de leurs actions.

- *L'organisation de l'action* présente un caractère cyclique et répétitif.

L'enseignant présente des situations dans un environnement riche et varié permettant ainsi aux élèves d'évoluer et de vivre ces tâches selon leurs capacités et expériences personnelles. Pour cela, l'enseignant doit apporter de « l'épaisseur culturelle » aux APSA (activités physiques sportives et artistiques). Il doit connaître les spécificités de l'activité qu'il propose, tout en définissant et délimitant les temps pour apprendre, les temps pour s'exercer, pour être évalué, etc... Pour cela, une temporalité est attendue dans les contenus proposés aux élèves leur donnant ainsi des repères efficaces en termes de déroulement du temps.

Le concept de couplage « acteur ↔ environnement » est au centre de l'action située. Le « monde » perçu est étroitement lié à notre action, à nos capacités perceptives et sensori-motrices, à nos intentions, intérêts et préoccupations.

L'activité humaine (et donc des élèves en cours d'EPS) est la propriété émergente de ce couplage « acteur-environnement ». Autrement dit, la signification que l'élève donne à sa situation émerge de son ressenti, et de la façon dont il s'exprime. Chaque situation est vécue de façon singulière par les acteurs. La façon dont les élèves perçoivent les situations, les interprètent et prennent des décisions dépend fondamentalement de leurs actions motrices (couplage sensori-moteurs) mais également de leur vécu émotionnel éprouvé antérieurement dans des situations similaires (ce sont les marqueurs somatiques). D'une certaine façon, même lorsqu'elle peut être minutieusement planifiée, l'action porte toujours une part d'improvisation.

L'action située consiste à décrire l'activité des élèves en situation afin d'en révéler son sens (Theureau, 2006). L'objectif de ce cadre théorique spécifique de l'action située est la recherche d'une meilleure compréhension de

l'activité de l'élève, dépassant la simple description de l'expérience et du vécu personnel de l'élève.

En analysant l'activité des élèves par le cours d'action située, on comprend alors mieux les comportements des élèves. Ces comportements observés sont expliqués par la relation que l'élève entretient avec la ou les contrainte(s) imposée(s) par la ou les situation(s) menée(s) par l'enseignant, selon ce qui est significatif pour eux (les élèves). L'enseignant doit essayer de comprendre la « logique propre » des élèves pour leur proposer une aide efficiente pour chaque situation vécue en classe et apporter de la différenciation dans ses contenus. La relation entre la situation d'apprentissage (les objectifs, les modalités de groupes et de fonctionnement, les consignes, le temps...), les connaissances de l'élève (son vécu, ses expériences personnelles, ses habitudes, ...), son état (ses capacités personnelles, son humeur, sa forme physique,...) est ainsi mise en exergue par l'observation d'abord puis par des entretiens d'auto-confrontation³ avec les sujets observés ensuite.

Au cours de ces dernières années, de nombreuses recherches mettent en lumière ce cadre théorique de l'action située et permettent de mieux cerner les modes d'engagement des élèves en situation d'EPS. Ainsi, les chercheurs ont catégorisé quatre modes d'engagement typiques des élèves en situation de classe (Saury et al, 2013) :

⇒ Interpréter les attentes scolaires et s'y conformer : les élèves répondent à la tâche demandée pour être en conformité avec les attentes scolaires et éducatives attendues par le système scolaire. Cette préoccupation typique est le plus souvent explicitement ou implicitement en relation avec des enjeux d'évaluation scolaire.

⇒ Appliquer ou négocier des normes communes au sein des groupes d'élèves à propos de « ce que l'on fait ensemble » : les élèves appliquent ou

³ Yves Clot : Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, Revue Piste 2-1, 2000, Varia. L'entretien d'auto-confrontation place un individu face à sa pratique à l'aide de trace, pour tenter de l'analyser et la comprendre. L'entretien d'auto-confrontation croisée confronte un professionnel à la pratique d'un pair.

négoient des « normes communes » au sein d'une situation en interprétant et même parfois en redéfinissant de manière collective le but et les exigences des tâches pour que ce soit plus intéressant et/ou stimulant pour eux.

⇒ Accroître le challenge et l'intérêt de son activité (et/ou de son apprentissage) : l'engagement des élèves dans la situation peut évoluer en raison de leur ressenti et de leur(s) préoccupation(s) vis-à-vis de la tâche. Leur but étant de préserver un enjeu stimulant et attractif de l'activité, afin d'en faire émerger des émotions positives (plaisir, excitation liée au dépassement de certaines difficultés, etc...)

⇒ S'amuser, se défouler, entretenir ou développer des relations amicales avec ses camarades de classe. Ce mode d'engagement est axé sur le jeu, la "rigolade" entre camarades et les discussions généralement sans lien direct avec les activités de la classe.

Ainsi, nous pensons que ce cadre théorique peut nous offrir une clairvoyance, d'une part, afin de mieux cerner et rendre explicites des comportements, des modes d'engagement d'élèves en situation d'EPS, selon des profils différents (ici nous nous intéresserons aux élèves à profil plutôt kinesthésiques) et d'autre part de faire émerger le ressenti et les perceptions vécues par ces élèves tout en tenant compte des facteurs environnementaux, contextuels, et personnels de ces derniers.

L'action située propose le triptyque suivant situation-élève-action. En EPS, l'élève, acteur dans ses apprentissages met donc en jeu son corps qui devient alors son objet de travail. L'EPS permet à l'élève de percevoir son corps dans un espace différent de celui de la classe.

2 .2. Problématique

L'état actuel des recherches nous montre que l'intelligence ne se résume pas à une seule forme d'intelligence qui serait celle de répondre correctement à un nombre donné d'items. Au contraire, elle est multiple. Et ses diverses formes permettent à chacun, différemment les uns des autres, de se développer selon leurs aptitudes, leurs habitudes, les stimulations, leur environnement social et

culturel, etc... Dès le départ, nous avons affaire à des élèves dont les personnalités et les capacités sont différentes, et donc à des classes hétérogènes. Pourtant, de nombreux chercheurs et pédagogues se mettent d'accord et affirment que les élèves, quels qu'ils soient ont pour métier de *faire*. Les élèves, viennent à l'école pour apprendre en faisant, en produisant afin d'être actifs dans leurs apprentissages quotidiens. Cependant, les élèves, nous l'avons dit, ont des personnalités différentes. Outre ceux ayant des difficultés clairement identifiées, certains ont un retard dans les apprentissages qu'il est parfois difficile d'expliquer. Les élèves reçoivent donc différemment les activités proposées par l'enseignant ; notamment les élèves que l'on peut qualifier d'élèves kinesthésiques car ils sont habiles de leur corps (et avec leur corps) pour comprendre le monde qui les entoure.

La première hypothèse que nous émettons dans cette recherche, serait que les élèves kinesthésiques pourraient éprouver des difficultés quant au fait de percevoir des notions et/ou à les comprendre lorsque celles-ci sont trop abstraites⁴. La configuration de la classe telle que nous la voyons traditionnellement, avec les élèves qui sont assis sur une chaise, écoutant l'enseignant, le crayon à la main, ne permettrait pas ou peu à des élèves qui ont pour intelligence prédominante l'intelligence kinesthésique, de s'exprimer par le corps.

Nous ne posons pas le postulat que les élèves en difficulté sont nécessairement des élèves kinesthésiques, néanmoins, nous émettons l'hypothèse que des élèves kinesthésiques peuvent rencontrer des difficultés en classe pour rester attentifs. Différents indicateurs préalablement formulés tels que l'attention en classe, la mobilité de l'élève, ses rapports avec les autres (élèves et enseignant), nous permettront de vérifier ce questionnement autour de ces élèves.

⁴ Larousse : « *qui est difficile à comprendre par manque de référence à la réalité concrète* ». Par exemple, introduire une séquence sur les fractions sans passer par la manipulation d'objets peut s'avérer difficile à comprendre.

En EPS, nous formulons l'hypothèse que ces derniers seront présents, actifs et attentifs vis-à-vis de l'enseignant et de l'activité proposée car ils pourront s'exprimer corporellement : ils pourraient même s'avérer « moteurs » pour le reste du groupe classe. Ainsi, nous enseignants, pourrions peut-être les voir progresser rapidement et différemment en changeant nos pratiques, en apportant des contenus différenciés selon les besoins de ces élèves qui auraient pu alors éprouver des difficultés dans certaines situations d'apprentissages « statiques ».

Ce qui nous amène à nous demander alors comment des élèves kinesthésiques peuvent, dans un système scolaire imaginé pour des « penseurs en mots » trouver leur place et s'épanouir dans les apprentissages. L'expression « penseurs en mots » revient à Chantal Wyseur qui l'oppose à l'expression « penseurs en films ». Les « penseurs en films » sont des personnes kinesthésiques qui ont besoin de passer par des situations en trois dimensions contrairement aux « penseurs en mots » qui se contentent d'images fixes et de mots pour comprendre.

Par le biais des différentes phases de cette étude, nous souhaitons mettre en évidence la manière dont se comportent les élèves à profil kinesthésique à l'école. Ainsi, nous pourrions répondre à notre problématique qui questionne le système scolaire actuel.

L'EPS à l'école primaire est-elle le moyen pour les élèves à profil kinesthésique de développer un rapport positif et mature face aux apprentissages scolaires ?

3. Méthode

Afin de répondre à la problématique précédemment énoncée, il est nécessaire de contextualiser le dispositif mis en place. En effet, la présentation des établissements, des élèves ainsi que le matériel utilisé et les méthodes employées facilitera la compréhension de cette étude.

3.1 Participants

Le dispositif a été mené auprès de deux classes de même double niveau, à savoir des élèves de cours moyen première année (CM1) et des élèves de cours moyen deuxième année (CM2).

La première école est située dans le milieu rural segréen (49) à un peu plus de trente kilomètres de la ville d'Angers. L'école compte 118 élèves répartis en cinq classes, la classe des CM1-CM2 en compte 28 (12 CM1 et 16 CM2). Le niveau scolaire global des élèves est très hétérogène. Les élèves sont habitués à travailler sous la forme de tutorat, c'est-à-dire qu'un élève qui a des facilités dans un domaine (aussi bien scolaires que méthodologiques) peut aider son voisin de classe qui a des difficultés.

La deuxième école se situe dans la région nord-ouest de Nantes, quartier des Dervallières-Chézine. Cette école, située en réseau d'éducation prioritaire, compte environ 200 élèves. L'école est composée de 9 classes, celle des CM1-CM2 est constituée de 23 élèves (9 élèves en CM1 et 14 élèves en CM2).

Les deux enseignants de ces deux classes n'ont jamais évoqué les intelligences multiples avec leurs élèves. C'est une notion qu'ils vont découvrir avec nous.

Nous avons choisi de faire notre étude dans deux écoles différentes parce que nous pensons pouvoir obtenir des résultats plus riches. Une des deux écoles (Nantes) se situe dans un réseau d'éducation prioritaire. Le contexte est très différent de celui de l'autre école et le public accueilli n'est pas le même. Nous aurons donc affaire à une hétérogénéité d'élèves tant au niveau des cultures que des niveaux scolaires.

3.2. Matériel et procédure

Cette étude commence par l'administration d'un questionnaire⁵. Ce questionnaire, datant de 2003, de Pierrette Boudreau (CSRDN) et Ginette Grenier (CSA) est une adaptation d'un questionnaire préalablement élaboré par France Lapierre et Nicole Roy (CSRDN) en 2001. Il permet d'établir le profil de chaque participant, c'est-à-dire quel type d'intelligence - parmi les huit mis en évidence par Howard Gardner- lui correspond le plus. L'enseignant explique aux élèves ce qu'ils vont devoir faire :

- « Vous allez entourer avec un crayon le numéro des phrases qui vous décrivent le plus. Par exemple, la première phrase « *Je lis beaucoup* » ne me correspond pas parce que je ne lis pas beaucoup donc je n'entoure pas le numéro. Par contre, vous, si elle vous correspond vous pouvez l'entourer. »

L'enseignant lit une à une les phrases avec les élèves pour éviter que la lecture et la compréhension ne soient un blocage pour répondre au questionnaire. Suite à cela, l'enseignant distribue la seconde partie du test où il demande à chaque élève de colorier les icônes correspondantes aux numéros des phrases qu'ils ont entourés. Enfin, les élèves indiquent sous chaque colonne le score qu'ils ont obtenu pour chacune des intelligences.

Une fois le test réalisé dans les deux classes participant à cette étude, les données sont regroupées et enregistrées dans un fichier Excel afin de mettre en évidence les profils des élèves des deux classes. Grâce à cette étape, il sera plus facile d'identifier des profils intéressants pour la suite de l'étude, c'est-à-dire, d'une part des élèves admettant un profil kinesthésique, et d'autre part des élèves affichant un profil très éloigné du profil kinesthésique. En effet, des profils complètement différents nous amèneront peut-être à identifier des divergences comportementales et relationnelles entre ces types d'élèves. En limitant l'observation à des élèves kinesthésiques nous ne pouvons savoir si leurs comportements et réactions sont dus au fait qu'ils soient kinesthésiques ou non, et c'est ce dont nous voulons nous rendre compte.

⁵ Cf. Annexe n° 1 p. 1.

A cela s'ajoute une observation de quelques élèves en situation de classe (choisis en fonction de leur profil), c'est-à-dire en situation traditionnelle d'enseignement telle que nous avons l'habitude de le voir. A l'aide d'une grille d'observation⁶ préalablement réfléchie, nous les avons donc observés au cours d'une séance de production d'écrits en petits groupes⁷, et également pendant une séance de conjugaison⁸ mêlant des situations orales en collectif et de l'écrit individuel... Cette grille nous permet, dans un premier temps de voir l'autonomie des élèves dans le travail qui est attendu par l'enseignant. Puis dans un second temps, elle nous permet d'observer comment l'élève se comporte en classe, c'est-à-dire s'il bouge beaucoup ou si au contraire il parvient à rester assis sur sa chaise calmement, comment il se comporte avec ses camarades, s'il est plutôt actif ou passif en classe, s'il participe peu ou beaucoup, etc.

Nous souhaitons ensuite observer la façon dont ils se comportent en situation d'apprentissage en éducation physique et sportive (motivation, relations aux autres, attitude générale, etc...). Pour cela, nous utilisons un appareil photo posé sur un trépied. L'une des situations d'apprentissage filmée correspond à une séance de l'APSA⁹ danse. Il s'agit de la 4^{ème} séance¹⁰ d'une séquence qui en comporte six. La seconde observation porte sur une séance d'ultimate¹¹. C'est la 2^{ème} séance pour les élèves qui ont pour le moment appris à faire connaissance avec le frisbee, objet qui demande un temps plus ou moins long pour être maîtrisé.

Suite à ces phases d'observation filmées en EPS, les élèves « sujets » se confrontent à leur image à l'aide de l'appui vidéo. Ces entretiens de type « auto-confrontation » se font de manière individuelle avec l'élève concerné qui doit se confronter à ce qu'il fait, en répondant à des questions posées par un adulte. Ce type d'entretien développé par Theureau fait référence à l'entretien

⁶ Cf. Annexe n° 2 p.2.

⁷ Elèves de l'école du quartier des Dervallières-Chézine, près de Nantes.

⁸ Elèves de l'école de Saint-Martin du Bois.

⁹ APSA : Activité Physique Sportive et Artistique.

¹⁰ Cf. Annexe n° 3 p.3.

¹¹ Cf. Annexe n°4 p.5.

d'auto-confrontation conçu par Von Cranach dans sa théorie de l'action dirigée vers un but (Von Cranach & Harré, 1982). Les questions posées par l'enseignant portent essentiellement sur la description des actions et des événements vécus par les élèves. C'est un moment qui s'avère crucial pour nous puisque l'on va récolter des données en enregistrant les interactions qui naissent de la confrontation de l'élève avec ce qu'il est en train de faire. Ces interactions sont enregistrées avec un dictaphone de manière à ce que l'on puisse réécouter les entretiens ultérieurement mais également les retranscrire¹². La retranscription nous servira à analyser les propos et pouvoir déterminer comment le triptyque situation-élève-action est mis en place.

Pendant une séance d'EPS, l'enseignant explore et prend en compte l'activité des élèves : ce qu'ils font, et ce qu'ils sont capables de faire. Cependant, l'analyse de l'enseignant ne suffit pas pour comprendre réellement les raisons d'agir, ou les façons de faire de ses élèves. C'est pourquoi, ces types de dispositifs tels que la vidéo et l'entretien d'auto-confrontation permettent de mettre en exergue ce que ressentent personnellement les élèves en situation. Jacques Saury et *al*, parlent d'une aide pour « mettre en mots » l'expérience, et « revivre » les actions vécues par les élèves eux-mêmes. A partir d'un questionnement préalablement élaboré, l'enseignant invite les élèves observés à « mettre en mots » leurs préoccupations, leurs ressentis, leurs perceptions et focalisations, leurs actions et attentes ainsi que leurs sentiments liés à ce qu'ils sont en train de réaliser. Ce sont ces différents éléments listés qui nous servent d'appui pour l'entretien avec les élèves. Afin de guider l'élève dans la description de son activité, le chercheur le questionne de manière spécifique et l'objectif est que ce dernier ne se détourne pas de la situation vécue. L'élève observé peut alors décrire et expliquer, pourquoi il agit de cette façon, quels sentiments il ressent à ce moment précis et quelles sont les raisons de son action.

L'entretien va alors pouvoir nous permettre de faire le lien avec les cinq propriétés de l'action précédemment développées.

¹² Cf. Annexe n° 5 p. 6.

3.2.1. La co-détermination de l'action et de la situation

Que ce soit en danse ou en ultimate, c'est l'élève qui est producteur de la situation car c'est lui qui est acteur et qui permet que l'action ait lieu. L'enseignant est présent pour donner les consignes et l'élève évolue et agit grâce à celles-ci. Par exemple, en danse, lorsque l'intervenant demande de produire des spirales afin d'engager une dynamique corporelle, c'est par leur façon d'agir de manière individuelle et personnelle que l'action se déroule et porte tout son sens.

Dans les entretiens que nous aurons à analyser par la suite, cette co-détermination de l'action peut se traduire par des phrases/interjections du type : « *J'ai fait ça parce que ...* » ; « *Je voulais faire ça pour...* »

3.2.2. La construction de significations dans l'action

L'élève agit selon des perceptions qui lui sont propres. Par exemple, en danse, lors de la situation des spirales, chacun interprète la consigne selon son vécu personnel (la spirale est vue comme une coquille d'escargot pour certains, pour d'autres, la spirale s'apparente à un tourbillon). Selon leur vécu, leurs représentations, et le déroulement de la situation, les élèves agissent différemment. Un élève qui a déjà utilisé le frisbee en dehors de l'école n'aura pas les mêmes représentations que celui qui le découvre. A travers les réponses des élèves au cours des entretiens, des attitudes (« *J'ai réagi comme ça, parce que...* » ; « *Je me suis énervée, parce que...* », des émotions (« *j'ai eu peur* » ; « *je ne me sentais pas à l'aise* »), un vécu personnel (« *J'ai déjà pratiqué cette activité auparavant* »), et des représentations seront à analyser.

3.2.3. Les objets comme artefacts cognitifs

L'élève prend appui et se sert d'éléments qui viennent compléter et enrichir la situation. Lors de la séance en danse, la musique, les autres, l'espace et les séances précédentes peuvent être sources de repères et/ou d'appuis pour les élèves. En ultimate, l'utilisation d'un frisbee induit des actions en fonction de son utilisation. De plus, la délimitation du terrain avec l'usage de plots, l'utilisation de dossards pour se repérer plus facilement, la présence de

partenaires et d'adversaires, le temps de jeu sont des ressources sur lesquelles les élèves peuvent s'appuyer pour progresser dans la situation.

3.2.4. L'organisation de l'action de l'enseignant par couplage avec l'action des élèves

L'organisation spatiale et temporelle amenée par les consignes de l'enseignant détermine le champ d'action des élèves. En danse, les élèves ont pour limite spatiale les murs de la salle et doivent s'organiser en fonction de l'espace disponible. Cependant, l'espace est partagé par l'ensemble des élèves et chacun doit y porter attention en organisant ses actions motrices en fonction de la présence d'autrui. Les feedbacks apportés par l'enseignant de manière collective ou individuelle doivent permettre aux élèves d'évoluer dans les situations. Il en est de même pour l'ultimate : les limites du terrain, l'espace et les temps de jeu vont offrir aux élèves des ressources pour qu'ils puissent agir efficacement dans l'espace et le temps imparti.

3.2.5. L'organisation de l'action présente un caractère cyclique et répétitif

Les situations en séance d'EPS présentent un caractère cyclique et répétitif dans le sens où les élèves prennent en compte les situations qu'ils ont pu vivre, entendre et faire auparavant pour agir en fonction d'elles. Les élèves s'adaptent à une situation en fonctionnant par essai-erreur. Dans les entretiens cela peut se traduire, par exemples, par des phrases du type : « *J'ai fait ça parce que je savais que ça marcherait* » ; « *la dernière fois, il avait envoyé le frisbee trop fort/haut, alors...* » ; « *Sauf que là, j'ai mal tiré* ».

4. Résultats

4.1. Le questionnaire : quel est le profil de ces deux classes ?

Dans un premier temps, les élèves des deux classes répondent au questionnaire précédemment décrit. L'effectif total est de 41 élèves, mais pour des raisons pratiques ainsi que pour la différence de milieu socio-culturel et économique intéressante, les résultats sont transmis et analysés distinctement.

Pour les deux classes, la moyenne du nombre d'items coloriés est calculée pour chacun des types d'intelligence. Pour une intelligence donnée, huit items correspondent dans le questionnaire. La moyenne est donc calculée sur un total de 8 points. Puis, les écarts-types sont également calculés afin de mettre en évidence la dispersion des données.

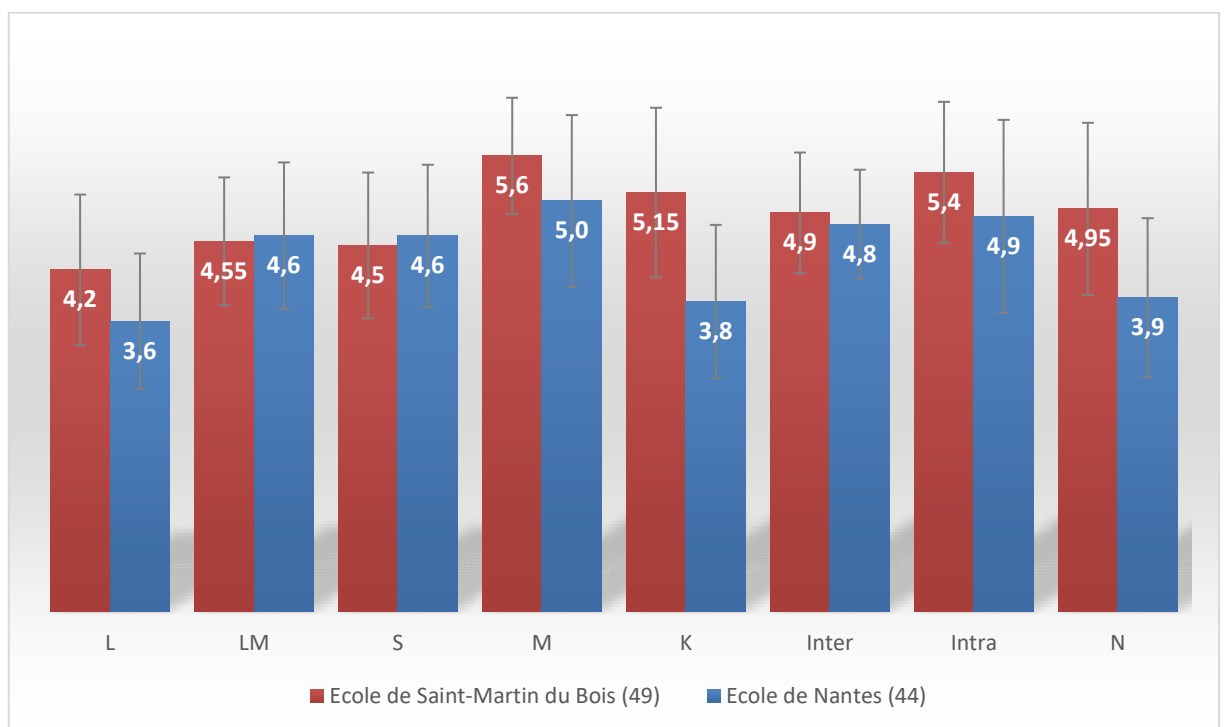


Figure 2 Graphique représentant la moyenne de chacune des deux classes, obtenue pour les huit types d'intelligence au questionnaire proposé.

Les lettres sous l'histogramme correspondent aux huit types d'intelligence :

L → Linguistique	LM → Logico-mathématiques
S → Spatiale	M → Musicale
K → Kinesthésique	Inter → Interindividuelle
Intra → Intra-individuelle	N → Naturaliste

Le graphique de la figure 1 permet de rendre compte d'un résultat très intéressant : l'ensemble des intelligences est représenté dans chacune des deux écoles. Mais à cela, nous pouvons ajouter que celles-ci sont sensiblement présentes de manière égale. En effet, nous pouvons remarquer que les barres d'erreurs se superposent toutes, il n'y a pas de différence significative. De plus, la moyenne la plus basse est de 3,6 sur 8 pour l'école de Nantes et la plus haute de 5 sur 8. Pour Saint-Martin du Bois, la moyenne la plus élevée est de 5,6 sur 8 et la plus basse de 4,2 sur 8.

En d'autres termes, les élèves développent tous l'ensemble des intelligences, mais, de par la personnalité qui leur est propre, elles ne sont pas présentes de la même façon chez chacun d'entre eux. Le test nous permet de mettre en évidence pour chaque élève, le ou les type(s) d'intelligence(s) qui prédomine(nt) chez eux. Or, à l'aide de ce graphique, nous voyons que lorsque nous voulons créer le profil de la classe, cela est difficile puisqu'avec l'ensemble des élèves les huit types d'intelligences sont bel et bien présents. Nous ne pouvons pas mettre en avant un profil de classe.

Nous remarquons que l'intelligence linguistique est, pour les deux classes, l'intelligence qui obtient la moyenne la plus faible, 4,2 pour l'école de Saint-Martin du Bois et 3,6 pour l'école de Nantes. L'intelligence kinesthésique, quant à elle, est celle qui obtient l'écart le plus important entre les deux classes : 5,15 à Saint-Martin du Bois et 3,8 à Nantes.

Les résultats de ce questionnaire sont un réel point d'appui pour la suite de cette recherche puisqu'ils permettent de sélectionner les sujets intéressants qui permettront, par le biais des observations et des entretiens d'auto-confrontation, de valider ou d'invalider les hypothèses émises.

4.2. Le choix des sujets

Le questionnaire permet donc de mettre en évidence le ou les types d'intelligence(s) qui prédomine(nt) chez l'enfant. Pour cette étude, c'est l'intelligence kinesthésique qui nous intéresse tout particulièrement. C'est pour cela que nous avons choisi trois sujets qui ont pour intelligence prédominante l'intelligence kinesthésique et à contrario, trois sujets pour lesquels l'intelligence

kinesthésique est très peu développée. Pour conserver l'anonymat des élèves, nous choisissons de les dénommer par une lettre.

Ecole de Nantes	
Elève A	Non-kinesthésique (Non-K)
Elève B	Kinesthésique (K)
Ecole de Saint-Martin du Bois	
Elève C	Non-kinesthésique (Non-K)
Elève D	Kinesthésique (K)
Elève E	Non-kinesthésique (Non-K)
Elève F	Kinesthésique (K)

Le dernier temps de notre étude est consacré aux entretiens d'auto-confrontation. Lors de la séance d'ultimate, il a été difficile de filmer les quatre sujets (école d'Angers), car les élèves n'étaient pas au même endroit au même moment. Pour obtenir des vidéos de qualité pour les entretiens, seulement deux élèves ont été filmés au cours de la séance, les élèves C (non-kinesthésique) et D (kinesthésique).

Dans le tableau ci-dessous sont présentés le nombre d'items coloriés, sur les huit, pour chacune des intelligences, pour ces six sujets.

Intelligences Elèves	L	LM	S	M	K	Inter	Intra	N
Elève A (non-K)	5	6	6	6	4	5	8	3
Elève C (non-K)	2	1	0	6	0	3	3	2
Elève E (non-K)	0	4	4	4	1	2	4	7
Elève B (K)	2	6	5	6	6	6	4	5
Elève D (K)	5	3	2	4	6	4	4	3
Elève F (K)	2	6	5	6	8	6	5	6

Tableau 1 Résultats du questionnaire : nombre d'items coloriés sur 8 pour chacune des intelligences.

Est mise en évidence dans ce tableau la colonne reprenant le nombre d'items coloriés sur les huit pour l'intelligence kinesthésique.

Par la suite, une observation de ces élèves est réalisée en s'appuyant sur la grille, ainsi que des entretiens d'auto-confrontation suite à une séance d'EPS filmée.

4.3. L'observation en classe

Rappelons que pour cette phase de l'étude, les élèves A et B sont observés au cours d'une séance de production d'écrits en petits groupes tandis que les élèves C, D, E et F sont observés lors d'une séance de conjugaison qui allie des situations d'orales collectives à de la recherche individuelle.

Les cinq points suivants sont liés aux cinq éléments observés à l'aide de la grille d'observation¹³.

4.3.1. L'autonomie de l'élève

Critère d'observation	Elève A (non-K)	Elève B (K)	Elève C (non-K)	Elève D (K)	Elève E (non-K)	Elève F (K)
Autonomie	5	4	5	5	5	3

Tableau 2 Résultats obtenus pour l'échelle correspondant à l'item « L'élève est autonome »

Ce critère est observé à l'aide d'une échelle allant de 1 à 5, 5 étant pour un élève très autonome. Quatre des élèves obtiennent un résultat de 5, un élève un résultat de 4 et enfin un élève un résultat de 3. Les élèves non-kinesthésiques sont très autonomes. Les élèves kinesthésiques sont autonomes voire très autonomes.

4.3.2. Les bavardages

Critère d'observation	Elève A (non-K)	Elève B (K)	Elève C (non-K)	Elève D (K)	Elève E (non-K)	Elève F (K)
Bavardage	2	4	1	1	1	4
Avec son voisin ?	Oui	Oui	-	-	-	Oui
Avec un autre camarade ?	-	Oui	-	-	-	Oui
Il est à l'origine du bavardage	Non	La plupart du temps	-	-	-	Oui

Tableau 3 Résultats obtenus pour l'échelle correspondant à l'item « L'élève bavarde »

¹³ Cf. Annexe n°2 p. 2.

Ce critère est observé à l'aide d'une échelle allant de 1 à 5, 5 étant pour un élève qui bavarde beaucoup.

Les élèves A, C et E (élèves non-kinesthésiques) n'ont pas ou peu bavardé au cours de la séance. En revanche, pour les élèves kinesthésiques (B, D et F) les résultats sont différents. Les élèves B et F ont beaucoup bavardé (environ 4 à 5 fois dans la séance). Tandis que l'élève D n'a pas du tout bavardé.

4.3.3. La mobilité

Critère d'observation	Elève A (non-K)	Elève B (K)	Elève C (non-K)	Elève D (K)	Elève E (non-K)	Elève F (K)
Il se déplace	-	5	-	-	-	-
Il se retourne	-	4	-	4	-	5
Il bouge ses jambes	-	6	-	-	-	3
Il ne tient pas assis dans une position correcte	-	-	-	-	-	2

Tableau 4 Résultats obtenus pour l'item « L'élève bouge » (nombre de fois où l'action s'est produite)

Le tableau 4 met en évidence que les trois élèves non-kinesthésiques A, C et E ne se déplacent pas ni ne bougent au cours d'une séance en classe. Par contre, l'élève B s'est déplacé à de nombreuses reprises, bouge souvent ses jambes et se retourne régulièrement. L'élève D, quant à lui, s'est retourné 4 fois au cours de la séance. Enfin, l'élève F s'est retourné à 5 reprises et à tendance à bouger lorsqu'il est assis.

4.3.4. La demande d'aide

Critère d'observation	Elève A (non-K)	Elève B (K)	Elève C (non-K)	Elève D (K)	Elève E (non-K)	Elève F (K)
Demande à l'enseignant	-	1	-	2	-	2
Demande à un camarade	-	1	-	-	-	1
N'a pas l'air d'avoir compris mais ne demande pas	-	-	-	-	-	-

Tableau 5 Résultats obtenus pour l'item « L'élève demande de l'aide » (nombre de fois où l'action s'est produite)

Le tableau 5 permet de constater que seuls les élèves kinesthésiques B, D et F ont demandé de l'aide au cours de la séance. L'élève B a demandé deux fois de l'aide, une fois à l'enseignante et une fois à un camarade. L'élève D a demandé deux fois de l'aide à l'enseignant. L'élève F, quant à lui, a demandé de l'aide deux fois à l'enseignant et une fois à un camarade.

4.3.5. La participation

Critère d'observation	Elève A (non-K)	Elève B (K)	Elève C (non-K)	Elève D (K)	Elève E (non-K)	Elève F (K)
Participation	5	4	5	4	5	3
Actif ou passif ?	Actif	actif	actif	actif	actif	actif
Concerné ?	Oui	plus ou moins	oui	oui	oui	plus ou moins

Tableau 6 Résultats obtenus pour l'item « L'élève participe »

Dans ce tableau 6, il est possible de mettre en évidence que l'ensemble des élèves étaient actifs au cours de la séance. Par contre, les élèves non-kinesthésiques participent beaucoup et sont très pertinents dans leurs réponses. Il y a donc une légère différence avec les élèves kinesthésiques qui participent un peu moins et qui sont moins pertinents. Seulement deux élèves (B et F) ne semblent pas totalement concernés par la leçon.

4.4. L'auto-confrontation en E.P.S.

Suite au choix des sujets précédemment expliqué dans la partie 4.2, nous avons filmé quatre élèves (A, B, C, et D) en situation d'EPS. Pour rappel, les élèves (Elèves A et B) de l'école des Dervallières (Loire-Atlantique), ont été filmés pendant une séance de danse proposée par un intervenant extérieur. Les élèves (Elèves C et D) de l'école Grain de Soleil (Maine et Loire) ont été filmés au cours d'une séance d'ultimate.

Après une préparation en amont d'une série de questions, nous avons pris de manière individuelle, ces quatre élèves afin de procéder aux entretiens d'auto-confrontation¹⁴. Ces entretiens nous ont permis de mettre en relation les réponses des élèves avec les propriétés de l'action située que nous avons

¹⁴ Cf. Annexe 5. p. 6.

mises en lumière dans l'explicitation du cadre théorique. Grâce aux réponses des élèves et à l'identification de mots clés que nous avons essayé d'identifier¹⁵, on remarque notamment que toutes les propriétés de l'action ne sont pas mises en exergue dans les entretiens que nous avons pu mener. En effet, une des propriétés de l'action située est « l'organisation de l'action de l'enseignant par couplage avec l'action des élèves ». Pour l'analyser, il aurait fallu que l'on interroge l'enseignant et l'intervenant qui menaient les séances en ultime et en danse pour rendre compte des interjections, consignes et feedbacks donnés. Néanmoins, nous avons choisi de consacrer une sous-partie à cette propriété (cf 4.4.3) car nous considérons qu'elle peut être un appui et une aide majeure pour les élèves de la classe. Pour ce faire, nous avons porté une attention particulière aux vidéos que nous avons réalisées en EPS sur lesquelles nous pouvons entendre ce que disent l'enseignant en ultime et l'intervenant en danse.

4.4.1. Les entretiens d'auto-confrontation : APSA « danse »

- La co-détermination de l'action et de la situation

Eléments de l'entretien Elève A (non-K)	Eléments de l'entretien Elève B (K)
<p>« En fait, M n'arrivait pas trop à mettre ses pieds, et c'est pour ça, on a changé » ; « Je regarde A parce qu'elle n'était pas allongée » ; « J'attendais pour pouvoir lui faire un signe pour qu'elle s'allonge à son tour » ; « Je regardais la figure des filles et j'essayais de me placer en fonction » ; « Je devais attendre en dernière » ; « J'attends qu'elles se placent » ; « J'ai regardé M pour qu'elle vienne puisqu'elle faisait quelque chose d'autre et je voulais lui dire de venir » ; « Je voulais me mettre avec elles, c'est pour ça je suis allée les voir »</p>	<p>« J'étais allé faire une figure avec M, et c'était pour que Y il se rajoute avec nous » ; « On se penche, on penche les pieds et on se met comme ça » ; « Je leur ai dit de venir pour faire un banc » ; « On voulait glisser par terre pour tous se rejoindre » ; « C'est pour qu'ils viennent me rejoindre » ; « Pour faire une figure ensemble » ; On se tenait les mains et puis après je me suis glissé » ; « Je voulais faire une figure, une petite figure » ; « Je leur ai parlé tout doucement » ; « J'attends que M écarte ses jambes et je rentre à l'intérieur » ; « Je voulais lui passer sous les jambes, et comme Y les a écartées, je suis passé en dessous » ; « Je voulais faire un truc qui rimait avec lui »</p>

¹⁵ Cf. partie 3.2. « Matériel et Procédure ».

▪ La construction de significations dans l'action

Eléments de l'entretien Elève A (non-K)	Eléments de l'entretien Elève B (K)
« Je me suis sentie, euh... moi-même » ; « Je me sens à l'aise » ; « Je réfléchissais pour qu'on danse ensemble » ; « Je n'avais pas trop compris » ; « Je me sens perdue » ; « C'était moyen » ; « J'avais envie de changer » ; « Je ne suis pas à l'aise toute seule » ; « J'aime pas trop danser toute seule » ; « Ça me rassure »	« Je me sens à l'aise en danse » ; « Moi dans la danse, des fois je fais des petits trucs de hip-hop, parce que quand j'étais petit, je faisais du hip-hop » ; « C'est avec eux que je suis le plus à l'aise parce qu'ils savent faire des mouvements » ; « Je regardais son mouvement, et j'ai voulu faire ça »

▪ Les objets/les autres comme artefacts cognitifs

Eléments de l'entretien Elève A (non-K)	Eléments de l'entretien Elève B (K)
« Pour qu'on danse ensemble » ; « J'avais envie de changer de binôme » ; « on ne s'occupait pas de la musique »	« C'était la musique qui nous guidait » ; « On suivait le rythme de la musique » ; « On a glissé par terre »

▪ L'action présente un caractère cyclique et répétitif

Eléments de l'entretien Elève A (non-K)	Eléments de l'entretien Elève B (K)
« On est par terre parce qu'on avait déjà, enfin en récréation, on avait inventé cette figure » ; « On arrête parce que je n'y arrivais pas »	

Compte tenu des résultats, on remarque que l'élève A est plutôt passif dans les actions qu'il réalise. On le note grâce aux verbes d'actions qu'il emploie « *j'attendais, je regardais, j'attends* ». Dans la deuxième partie du tableau, toujours pour l'élève A, on ressent d'abord un certain confort « *Je me sens à l'aise* », « *Je me suis sentie, moi-même* » et puis, petit à petit, une certaine gêne vis-à-vis de l'activité apparaît « *Je n'avais pas trop compris* », « *C'était moyen* », « *J'aime pas trop danser toute seule* ». L'élève A ne danse jamais tout seul car cela semble le rassurer d'être avec d'autres élèves. Il ne prend pas du tout appui sur la musique ou l'espace et certains mouvements ou figures ont été pensés préalablement, pendant le temps de la récréation.

L'élève B, quant à lui, éprouve plus de facilités à s'exprimer et à partager son aisance dans l'activité. Grâce à l'entretien, on connaît ses représentations vis-à-vis de la danse et on comprend que petit il a déjà pratiqué du hip-hop. Pendant la séance, cet élève gardera toujours les mêmes partenaires puisque « *C'est avec eux que je suis le plus à l'aise parce qu'ils savent faire des mouvements* ». Contrairement à l'élève A, l'élève B nous dit que « *C'était la musique qui nous guidait, on suivait le rythme de la musique* ». La musique est un élément sur lequel s'appuie l'élève B pour évoluer et progresser dans la situation contrairement à l'élève A qui n'y porte aucune attention.

4.4.2. Les entretiens d'auto-confrontation : APSA « ultime »

- La co-détermination de l'action et de la situation

Eléments de l'entretien Elève C (non-K)	Eléments de l'entretien Elève D (K)
<p>« On devait rattraper le frisbee que notre coéquipière ou coéquipier nous lançait » ; « Puis on le relançait » ; « On se déplace parce que si on reste à notre position et bah on va jamais avancer » ; « Je devais rattraper le frisbee pour qu'après on change » ; « Comme il avait mal tiré je l'ai pris » ; « Comme ça, ils se mettent sur une autre personne et moi après on ne voit pas qu'elle va tirer sur moi » ; « Je fais un signe pour qu'elle me passe le frisbee » ; « Je choisis l'élève Z parce qu'il est plus proche » ; « J'ai réussi parce que j'étais assez proche de lui » ; « Je me mets au milieu et après si il y en a un qui a le frisbee et qui va lancer, je vais directement sur l'autre qui va le rattraper »</p>	<p>« On était par deux et on devait se le passer en courant » ; « Il faut bien faire le geste pour le lancer » ; « Je me suis remise pile poil en face de R pour lui lancer en face » ; « Je ne l'ai pas rattrapé parce qu'elle l'a lancé plus bas ou plus haut, je sais plus » ; « Je sais pas comment j'ai fait mais je l'ai lancé complètement de travers » ; « Je me suis déplacée pour ne pas le recevoir » ; « J'ai mis mes mains comme ça et du coup, il a rebondi » ; « Je cours comme ça pour aller plus vite » ; « Je l'ai loupé parce que je n'ai pas vraiment bougé » ; « Elle me l'a lancé trop vite d'un coup, j'ai pas vu qu'elle voulait me le lancer » ; « Je l'ai rattrapé parce qu'on n'est pas très espacé » ; « Pour que le taureau croie qu'on va continuer alors qu'en fait, on va le lancer aux autres »</p>

▪ La construction de significations dans l'action

Eléments de l'entretien Elève C (non-K)	Eléments de l'entretien Elève D (K)
« Je me sens à l'aise pendant ce moment » ; « J'aimais bien » ; « L'échauffement est utile parce que sinon on peut se faire mal » ; « J'ai un peu du mal » ; « Oui, ça va, j'aimais bien » ; « Je sais pas vraiment tirer » ; « Je tire très très mal et même pour rattraper quelque chose » ; « Je suis gênée de ne pas avoir réussi » ; « Ce n'est pas grave si je rate » ; « Alors moi j'ai peur que ça m'arrive en pleine tête » ; « C'était un peu le cafouillage au début » ; « Bah je sais pas à qui le lancer ou c'est qui le taureau » ; « J'ai appris à mieux tirer pour pas me faire mal » ; « Le regroupement, c'est pour expliquer qu'est-ce qu'on a fait , les petits défauts, et aussi les trucs qui allaient bien ».	« S'échauffer... comme ça après on est prêt » ; « On est prêt pour faire du sport » ; « Pour être chaud » ; C'était bien mais c'était un peu dur » ; « J'ai mal lancé, car je l'ai lancé de travers » ; « J'ai mal contrôlé mon geste » ; « Pour le lancer, j'attends parce que sinon, si elle est pas arrêtée, bah je vais lui lancer autre part et elle va pas le rattraper » ; « J'aurais pu faire un petit pas de plus pour, peut-être, réussir à l'attraper » ; « Si on se met trop loin , on va devoir tirer trop fort et il va sûrement atterrir derrière elle donc du coup on se met pas trop loin » ; « J'aime bien ce jeu » ; « Je préfère être défenseur parce que taureau c'est plus dur à attraper le frisbee » ; J'essaye de me mettre devant celui qui a le frisbee, pour l'attraper » ; « Se regrouper c'était bien pour refaire des règles ou pour la prochaine fois ».

▪ Les objets comme artefacts cognitifs

Eléments de l'entretien Elève C (non-K)	Eléments de l'entretien Elève D (K)
« J'adore le frisbee » ; « Elle tire trop de côté , des fois c'est super haut , ou trop fort »	« Je regarde qui a le frisbee et où est le taureau » ; « Il l'a mieux lancé qu'avant et on n'est pas très espacé »

▪ L'action présente un caractère cyclique et répétitif

Eléments de l'entretien Elève C (non-K)	Eléments de l'entretien Elève D (K)
« Je n'ai pas pu le rattraper parce qu'il l'a lancé trop haut » ; « Je me mets au milieu et après s'il y en a un qui a le frisbee et qui va lancer, je vais directement sur l'autre qui va le rattraper » ; « Bah comme il est sur le côté et qu'il n'y a personne pour moi et bah après je sais qu'il me le lance » ; « Sauf que j'ai mal tiré » ; « Je vais directement sur l'autre qui va le rattraper »	« Il faut bien faire le geste pour le lancer » ; « Il m'a à moitié visé donc je me suis déplacée pour ne pas le recevoir » ; « J'attends qu'elle s'arrête pour pouvoir le lancer » ; « J'ai mal contrôlé mon geste »

Ces différents tableaux complétant quatre des cinq propriétés de l'action mettent en avant tout d'abord le fait que l'élève C débute l'entretien et le termine en disant qu'il apprécie cette activité. Cependant, pendant l'entretien, par les différentes questions posées par le chercheur, il est possible de comprendre que l'élève C n'est pas à l'aise avec l'objet (le frisbee). Il est difficile pour lui de le maîtriser afin d'avoir des lancers corrects mais surtout, il nous dit avoir peur de le recevoir « *en pleine tête* » et préfère donc l'esquiver plutôt que de tenter de le rattraper. L'élève D, de son côté admet, par son discours, être à l'aise avec l'objet.

4.4.3. L'organisation de l'action de l'enseignant par couplage avec l'action des élèves

Lors de la séance de danse, l'intervenant circulait dans tout l'espace disponible. Pour rappel, les élèves avaient à disposition une salle appartenant à l'école, appelée « salle polyvalente ». En visionnant les vidéos qui nous ont servi d'appui pour les entretiens d'auto-confrontation, nous nous sommes intéressées tout particulièrement au comportement de l'intervenant. On remarque alors qu'il n'hésite pas à prendre la parole, encourager, guider, montrer, faire, aider et ce, pendant toute la séance. Par exemple, il encourage les élèves en leur disant « C'est très bien ! » ou « Encore, continue ! ». Par moment, il lui arrive de les aider grâce à une démonstration corporelle qui les guide pour réaliser la situation (exemple de la situation des spirales). Il leur montre le chemin pour qu'ils puissent travailler de manière autonome. Ces actions se rapprochent du concept d'étayage¹⁶ développé par Jérôme Bruner au milieu du XXe siècle. En circulant et en se déplaçant auprès de chacun, aucun des élèves n'est resté en marge des situations proposées et tous se sont investis à leur manière. Il est d'abord allé vers les élèves qui avaient plus de difficultés à rentrer dans la séance. Puis, au fur et à mesure de l'étayage apporté, les élèves se sont sentis plus à l'aise pour produire des choses en fonction de la consigne. Cette aide s'est avérée bénéfique pour l'ensemble de la classe et des élèves qu'ils aient un profil kinesthésique ou non.

¹⁶ Etayer : soutenir (quelqu'un ou quelque chose) en faisant jouer ou en jouant le rôle d'un étai, d'après le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

En ultimate, l'enseignant rythme la séance. Pendant l'échauffement il donne le signal pour certains mouvements (« *à mon signal, vous touchez le sol puis vous sautez* ») et reprend les élèves qui se dispersent. Durant tout le temps d'activité, l'enseignant est en action, pour apporter les consignes, les illustrer avec des élèves, mais aussi pour jouer avec un élève qui est seul (nombre impair d'élèves). Il profite également du temps de jeu pour apporter une nouvelle règle (« *vous devez garder une distance d'un bras entre le porteur du frisbee et l'adversaire* »), observer ce qu'il se passe afin de prendre du recul sur l'activité et venir ensuite en aide aux élèves qui en ont besoin. A la fin de la séance, l'enseignant questionne les élèves sur ce qu'ils ont fait au cours de la séance. Il permet la synthétisation de leurs discours en les reformulant et en apportant le vocabulaire adapté à ce sport (« *ça veut dire quoi se démarquer ?* »).

5. Discussion

L'objectif de cette recherche était de comprendre le fonctionnement d'élèves à profil kinesthésique dans l'environnement scolaire. A partir de cela, nous souhaitions mettre en évidence l'apport de l'EPS comme un moyen pour ces derniers de développer un rapport positif et mature face aux apprentissages scolaires au sein de la classe.

Nous avons donc émis des hypothèses afin d'avoir des points précis sur lesquels observer les élèves. Voici les hypothèses que nous avons formulées pour cette étude :

1) Les élèves kinesthésiques éprouvent des difficultés quant au fait de percevoir des notions et/ou à les comprendre lorsque celles-ci sont trop abstraites.

2) Les élèves kinesthésiques peuvent rencontrer des difficultés en classe pour rester attentifs.

3) En EPS, les élèves kinesthésiques sont actifs et attentifs, voire moteurs vis-à-vis de l'activité proposée car ils peuvent s'exprimer et évoluer d'une autre façon : ils utilisent leur corps.

Pour vérifier nos hypothèses, nous sommes allées à la rencontre d'élèves de deux classes différentes. Une des classes était dans le département de Loire-Atlantique, l'autre étant dans le département du Maine et Loire. Nous avons d'abord étudié le profil des deux classes en distribuant un questionnaire sur les types d'intelligence. L'objectif était de découvrir quel(s) élève(s) se définissait(en)t comme étant kinesthésique(s). Nous avons ensuite choisi des élèves ayant un profil kinesthésique (Élèves B, D, F) et des élèves qui affichaient un tout autre profil (Élèves A, C et E) ; nous permettant ainsi de comparer les résultats. Ces six élèves ont été observés en situation de classe ordinaire, puis quatre d'entre eux filmés au cours d'une séance d'EPS (danse pour les élèves A et B et ultimate pour les élèves C et D). Enfin, les élèves se sont confrontés de manière individuelle aux vidéos où l'on pouvait les voir. Ces

entretiens étaient accompagnés d'une série de questions permettant un réel échange entre le chercheur et les élèves.

Les premiers résultats montrent d'emblée qu'au sein d'une classe nous retrouvons les huit types d'intelligences développées par Howard Gardner. De plus, elles sont sensiblement présentes de la même manière. Mais, nous pouvons remarquer que l'intelligence linguistique, intelligence la plus représentée à l'école par le biais de l'écriture et de l'oralisation, obtient étrangement le score le plus faible. Nous nous questionnons alors sur ce score qu'il serait intéressant d'étudier davantage ultérieurement.

Afin de confirmer ou non la première hypothèse posée, un échange avec les enseignants de chacune des deux classes a eu lieu. Cet échange a servi notamment à mettre en lumière la manière dont les élèves A, B, C, D, E et F procédaient dans leurs apprentissages et notamment si une phase de manipulation leur était généralement nécessaire pour se familiariser avec une notion abstraite. Il ressort de cet échange que, quelle que soit l'intelligence prédominante chez un élève, ses résultats scolaires n'en dépendent pas. Par contre, de part et d'autre, les enseignants nous ont confié que les élèves kinesthésiques auront plus de difficultés à s'approprier une nouvelle notion s'ils ne passent pas par une phase dite de manipulation. Par exemple, l'élève D et l'élève E ont les mêmes acquis en mathématiques, qui sont très bons, mais, pour l'élève D (kinesthésique), le début de chacune des séquences peut s'avérer compliqué. Dès lors que le déclic se fait (suite à des activités de manipulation), il progresse très rapidement. L'élève E n'a pas besoin de passer par ces phases de manipulation pour comprendre la notion.

La première hypothèse n'est que partiellement validée puisqu'il faudrait une véritable étude pour la justifier.

Cette étude permet de montrer que deux élèves ayant un profil différent (kinesthésique ou non-kinesthésique) admettent la même autonomie de travail en classe. Il en est de même pour la participation. Cela revient à dire que quelle que soit l'intelligence qui prédomine chez un élève, ce n'est pas révélateur de son implication en classe ni de son autonomie. Cependant, la présente

recherche révèle qu'un élève à profil kinesthésique est davantage bavard en classe. A ce propos, le score de l'élève D (kinesthésique) obtenu à l'échelle de bavardage, est un résultat biaisé puisque l'élève est au premier rang et sa voisine était absente le jour de l'observation. En plus de cela, ces mêmes élèves sont ceux qui vont avoir une mobilité plus importante durant une séance traditionnelle en classe. Enfin, l'observation montre également que les élèves à profil kinesthésique vont plus régulièrement demander de l'aide en priorité à l'enseignant, mais aussi à un camarade. Plusieurs interprétations sont envisageables. Tout d'abord, il est possible d'expliquer ce fait par une mauvaise compréhension de la consigne probablement trop abstraite pour ces élèves. Ou bien encore, cette mobilité récurrente se traduit par une déconcentration qui induit une mauvaise compréhension, ou du moins, un manque des informations nécessaires pour réaliser le travail.

Ces observations permettent de valider la seconde hypothèse. Le niveau d'attention des élèves à profil kinesthésique est plus faible que les autres élèves. Cela suppose donc qu'il faille aménager le travail des élèves en variant les modalités d'apprentissages. Notamment en proposant des activités où les déplacements sont autorisés, le bavardage entre pairs mais aussi et surtout la manipulation et les activités concrètes. L'enseignant doit également veiller à illustrer les consignes par un exemple concret ou en faisant reformuler les élèves kinesthésiques.

Comme le suggère Chantal Wyseur sur son site internet *systeme123.wordpress.com*, l'apprentissage peut être facilité en transformant les notions abstraites à apprendre en images mentales, c'est-à-dire en film.

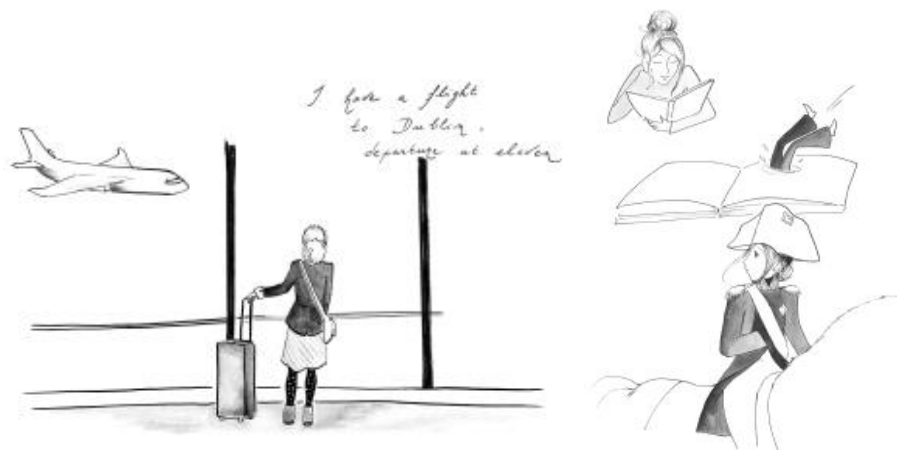


Figure 3 Illustrations de la pensée en film pour l'apprentissage du vocabulaire d'anglais et des connaissances en histoire (dessins de Nathalie Frennet, <https://systeme123.wordpress.com/>).

Par exemples (illustrations ci-dessus), en anglais ou même en histoire elle conseille d'imaginer une histoire en trois dimensions, afin de s'appropriier le vocabulaire ou les connaissances. C'est-à-dire que pour comprendre comment s'est déroulé un événement en histoire, elle propose de se mettre à la place d'un des personnages représentatifs de cette époque (ex : Napoléon) et d'imaginer le fil de l'histoire en étant à sa place.

Concernant la troisième et dernière hypothèse, elle a été vérifiée par les entretiens d'auto-confrontation suite à une séance d'EPS. Tout d'abord, nous pouvons souligner la capacité de tous les élèves à mettre des mots sur leurs impressions, et ressentis vis-à-vis de l'activité mais aussi dans la description de leurs actions. Ils ont tous apporté des éléments constructifs nous permettant d'étayer notre recherche. Ces entretiens nous donnent la possibilité de mettre en évidence plusieurs points.

Tout d'abord, les entretiens d'auto-confrontation montrent que les élèves B et D (profil kinesthésique), parlent beaucoup plus sereinement et de façon assurée contrairement aux élèves A et C (profil non-kinesthésique). Nous avons pu remarquer cela par rapport à leur débit de parole et à leur aisance des réponses données face aux questions posées. Les élèves B et D utilisent un vocabulaire précis pour décrire ce qu'ils font, tandis que les élèves A et C

paraissent plus hésitants¹⁷. De plus, les premiers utilisent nettement plus le matériel et les ressources à disposition (le frisbee pour l'ultimate ; la musique, le rythme et les autres pour la danse). Les élèves kinesthésiques n'hésitent pas à s'appuyer sur leurs camarades pour évoluer et progresser dans l'activité et peuvent ainsi mettre en place des stratégies (par exemple en ultimate). En danse, les deux élèves interrogés dansent avec des camarades mais pas pour la même raison. L'élève A danse avec ses camarades pour se rassurer et se sentir bien dans l'activité. L'élève B danse lui aussi avec des camarades mais dans l'idée de créer, et produire des figures.

Les élèves non kinesthésiques se sentent beaucoup moins à l'aise dans les activités illustrées contrairement aux élèves kinesthésiques. Les élèves A et C agissent mais sans vraiment s'engager. A certains moments, ils sont en retrait. Ils peuvent même se trouver en situation d'échec cela ne les gêne, à priori, pas. Les élèves B et D, quant à eux, affichent un engagement total dans l'activité et apportent une dynamique dans le groupe-classe. On a pu le voir à plusieurs reprises quand l'intervenant et l'enseignant prennent appui sur ces élèves (B et D) pour montrer au reste du groupe classe. Ils ont un rôle de guide et aident leurs camarades qui pourraient se trouver en difficulté.

Ainsi, notre troisième hypothèse est donc vérifiée puisque, grâce aux entretiens d'auto-confrontation nous remarquons un engagement plus important de la part des élèves kinesthésiques. Ils s'avèrent même moteurs dans les deux APSA illustrées et se sentent bien en EPS. Ces élèves ayant un surplus d'énergie en classe peuvent alors s'exprimer de manière totale en utilisant leur corps en situation d'EPS.

¹⁷ Cf. partie 4.4. dans les différents tableaux reprenant les retranscriptions d'entretiens. Les éléments en « gras » : les verbes d'action, les expressions et le vocabulaire utilisés par les élèves.

6. Conclusion

La classe est un lieu ouvert, un cadre sécurisant pour les élèves, où chacun arrive avec un « bagage » différent. C'est un lieu où il est permis d'explorer, de rechercher, d'essayer, de faire des erreurs. Autrement dit, un endroit où l'on apprend à penser par soi-même, à avoir confiance en soi pour se construire et s'assumer dans la société d'aujourd'hui.

Chaque individu étant doté d'une personnalité et de capacités individuelles, nous nous sommes penchées sur un type d'élèves : les élèves kinesthésiques. Nous voulions nous rendre compte de l'engagement et de la place de ces élèves autrement appelés les « penseurs en films » dans un système plutôt adapté pour les « penseurs en mots ». Les élèves kinesthésiques se montrent plus à l'aise quand il s'agit d'utiliser son corps et de manipuler des objets. C'est en ce sens qu'il est possible d'observer chez ces élèves un véritable engagement corporel moteur qui peut s'avérer bénéfique pour le groupe-classe en EPS. Or, nous allons retrouver à nouveau chez ces mêmes élèves, kinesthésiques donc, une mobilité parfois importante en classe qui peut leur faire défaut (perte de l'attention, mauvaise compréhension, etc...).

Chaque classe regroupe des profils bien différents d'élèves et l'enseignant doit prendre en compte cette hétérogénéité en s'adaptant aux besoins de chacun. C'est pourquoi, nous finirons ce mémoire de recherche par une citation de Philippe Meirieu extraite du livre *Faire l'école, faire la classe* (2011) qui nous semble pertinente afin d'illustrer le fait qu'un enseignant doive prendre en compte cette diversité et apporter aux élèves l'aide dont ils ont besoin :

« Il faut beaucoup de chemins pour que tout le monde arrive en haut de la montagne. La route est unique, c'est toujours la route de l'exode : ceux qui la connaissent déjà ou disposent des moyens de transport efficaces caracolent en tête, d'autres peinent derrière en se demandant s'ils vont y arriver et d'autres, encore, se découragent et s'assoient au bord du chemin. Autant donc assumer la diversité, prendre acte des acquis des uns et des autres, reconnaître qu'il y a des méthodes qui fonctionnent mieux avec certains et que chacun doit trouver la manière de travailler qui lui correspond le mieux... ».

Bibliographie

- Alexandre, Danielle. (2014). *Les méthodes qui font réussir les élèves*. ESF Editeur.
- Allain, Jean-Luc, & Frin, Christian. (2003). *Les figures de la polyvalence*. Nantes : CRDP des Pays de la Loire.
- Akoun, Audrey, & Pailleau, Isabelle. (2013). *Apprendre autrement avec la pédagogie positive*. Edition Eyrolles.
- Bertone, Stefano, & Chalies, Sébastien. (2008). *L'enseignement*. Editions Revue EPS.
- Bruner, Jérôme. (1998). *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir-dire*. Paris : Presse Universitaire Française.
- Delvolvé, Nicole. (2005). *Tous les élèves peuvent apprendre, Aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages scolaires*. Hachette Education.
- Gardner, Howard. (1996). *Les intelligences multiples*. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence. Paris : Retz.
- George, Christian. (2001). *Apprendre par l'action*. Paris : Presses universitaires de France.
- Hadji, Charles. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. ESF, Pédagogies [Outils] collection dirigée par Ph. Meirieu.
- La Borderie, René. (1991). *Le métier d'élève*. Hachette Education.
- Meirieu, Philippe. (2011). *Faire l'école, faire la classe : Démocratie et pédagogie*. ESF Editeur, collection dirigée par Philippe Meirieu.
- Recopé, Michel. (2001). *L'apprentissage*. Editions Revues EP.S.

- Saint-Laurent, Lise. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté en primaire*. Montréal : Gaëtan Morin Editeur.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., & Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS*. Editions EP&S.
- Sprenger, Marilee. (2010). *La différenciation pédagogique*. Enseigner en fonction des styles d'apprentissages et de la mémoire. Chenelière Education.
- Staquet, Christian. (2013). *Accueillir les élèves, activités pour une année réussie et positive*. Chronique sociale.
- Tupin, Frédéric. (2003). *De l'efficacité des pratiques enseignantes ?* Les dossiers des Sciences de l'éducation, n°10. Presses Universitaires du Mirail.
- Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture
- Les programmes de 2008 et de 2015

Sitographie

- Delvolvé, Nicole. (2006). Métacognition et réussite des élèves. *Cahiers pédagogiques* : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/>.
- Eduscol. *Individualiser les enseignements : la pédagogie au prisme des intelligences multiples*. Récupéré le 6 avril 2016 sur le site : <http://eduscol.education.fr/cid52893/zoom-sur-les-intelligences-multiples.html>.
- Multintelligents.info. (2013). *L'intelligence kinesthésique*. Récupéré le 24 février 2017 sur le site : <http://multintelligents.info/styled-2/styled-17/styled-12/index.html>
- Le système 1-2-3. D'autres idées pour mieux apprendre. Récupéré le 09 avril 2016 sur le site : <https://systeme123.wordpress.com>

Annexes

⇒ Annexe 1 : questionnaire « Mes intelligences multiples » de Pierrette Boudreau et Ginette Grenier (2003), proposé aux élèves

Lis chaque énoncé et lorsqu'il correspond à ta personnalité, à tes intérêts et à tes habiletés, encercle le numéro correspondant. Tu dois répondre spontanément. Puis, pour connaître ton profil, complète la grille en annexe.

1. Je lis beaucoup.
2. J'aime utiliser la calculatrice, un chiffrier électronique ou un logiciel de base de données à l'ordinateur.
3. Je joue ou j'aimerais jouer d'un instrument de musique.
4. Quand je lis, je préfère les illustrations et je les revois facilement en pensée.
5. J'aime travailler avec les autres et me tenir avec les autres.
6. J'ai besoin de bouger.
7. Je travaille mieux seul qu'avec les autres.
8. J'aime apprendre de nouvelles choses sur la nature.



9. Je suis autonome et j'ai de la volonté.
10. Je marque la mesure avec mon corps quand j'écoute une pièce musicale.
11. Je perçois facilement les sentiments des autres.
12. Je vois des images dans ma tête quand je pense à quelque chose.
13. Je fredonne souvent une chanson (ou un air) dans ma tête ou à haute voix.
14. J'aime que mes choses soient en ordre.
15. J'aime faire des mots-mystères ou jouer au Scrabble.
16. J'adore les animaux (chiens, chats, hamsters, écureuils, oiseaux...).



17. Je compte rapidement dans ma tête.
18. Je me rappelle facilement le rythme ou la musique des messages publicitaires.
19. Je lis des cartes, des tableaux et des diagrammes sans difficulté.
20. J'ai plusieurs ami(e)s. Je suis populaire.
21. Je bouge ou je tapote du pied lorsque je suis assis(e) trop longtemps.
22. Je suis capable d'avoir mes propres opinions.
23. Je me préoccupe de l'environnement dans mes gestes quotidiens (recyclage, usage des ressources).
24. J'aime raconter des histoires ou faire des jeux de mots.



25. Je passe beaucoup de temps dehors; j'aime le plein air.
26. J'écris et je compose mieux que la moyenne.
27. J'aime faire des expériences scientifiques.
28. Je suis capable de ressentir à fond mes émotions.
29. Je suis habile de mes mains; j'aime travailler avec mes mains.
30. J'aime écouter de la musique très souvent.
31. J'ai un bon sens de l'observation.
32. Je partage, je rends service facilement.



33. J'ai de la facilité à écouter des explications ou à lire des textes d'information.
34. J'ai de la difficulté à me concentrer sur un travail quand j'écoute la radio ou la télévision.
35. J'adore dessiner ou griffonner des dessins.
36. Je gesticule beaucoup en parlant.
37. J'aime reconnaître ou classer des plantes, des animaux, des insectes, des coquillages ou des roches.
38. Je me pose beaucoup de questions sur le fonctionnement des objets; ou sur les causes d'un phénomène ou d'un événement.
39. Je peux mimer les gestes, les manières et les comportements d'autres personnes.
40. Je suis conscient de mes forces et de mes faiblesses.



41. Je m'exprime avec un vocabulaire riche.
42. Je suis habile aux jeux de stratégie (échecs, dames, ...).
43. J'organise des activités avec mes ami(e)s.
44. J'adore faire des casse-tête, des jeux de labyrinthe et de construction.
45. Je suis capable d'entendre de la musique dans ma tête.
46. J'ai un bon sens de la coordination (ex. en sport, en danse, en théâtre...).
47. J'ai besoin d'un espace à moi.
48. Je me sens bien dans la nature.



49. J'aime aller à la chasse et à la pêche, ou bien marcher en forêt.
50. J'aime écrire mon journal, exprimer mes sentiments dans des poèmes ou pratiquer certains passe-temps seuls.
51. Je suis habile dans plusieurs sports ou activités physiques.
52. Je parle facilement à des personnes que je ne connais pas.
53. J'écoute plusieurs styles de musique.
54. J'ai de la facilité à résoudre des problèmes.
55. J'aime inventer et écrire des histoires.
56. Je m'oriente facilement dans un nouveau quartier.



57. Je suis membre d'une équipe sportive ou d'un club social.
58. J'aime visionner des films et regarder des photos.
59. Je porte attention aux bruits et aux sons.
60. J'aime toucher les choses.
61. J'ai des projets personnels.
62. Ça m'aide beaucoup d'avoir une démarche étape par étape quand je fais quelque chose.
63. J'aime collectionner des cartes de sport, reconnaître des modèles d'autos ou des marques de vêtements.
64. J'apprends mieux quand la personne qui veut me montrer quelque chose dit en mots ce qu'elle fait.



Adaptation par Pierrette Boudreau (CSRDN) et Ginette Grenier (CSA), en 2003, d'un questionnaire préalablement élaboré par France Lapierre et Nicole Roy (CSRDN), 2001

NOM _____ GROUPE : _____ DATE : _____

Colorie les icônes qui correspondent aux numéros que tu as encadrés dans le questionnaire. Lorsque tu auras terminé, tu obtiendras une illustration de tes intelligences :

Linguistique, Logico-Mathématique, Spatiale, Musicale, Kinesthésique,

L	LM	S	M	K	INTER	INTRA	N
64 ☺	62 ☺	58 ☺	59 ☺	60 ☺	57 ☺	61 ☺	63 ☺
55 ☺	54 ☺	56 ☺	53 ☺	51 ☺	52 ☺	50 ☺	49 ☺
41 ☺	42 ☺	44 ☺	45 ☺	46 ☺	43 ☺	47 ☺	48 ☺
33 ☺	38 ☺	35 ☺	34 ☺	36 ☺	39 ☺	40 ☺	37 ☺
28 ☺	27 ☺	31 ☺	30 ☺	29 ☺	32 ☺	28 ☺	25 ☺
24 ☺	17 ☺	19 ☺	18 ☺	21 ☺	20 ☺	22 ☺	23 ☺
15 ☺	14 ☺	12 ☺	13 ☺	10 ☺	11 ☺	9 ☺	16 ☺
1 ☺	2 ☺	4 ☺	3 ☺	6 ☺	5 ☺	7 ☺	8 ☺

Rappelle-toi :

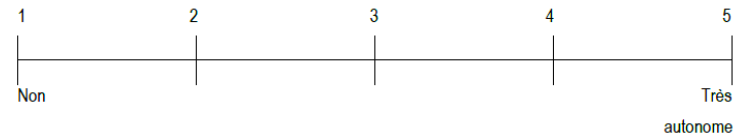
- Chaque personne possède toutes les formes d'intelligence.
- Tu peux développer davantage chacune des formes d'intelligence.
- Ce petit test te donne une image de ton profil maintenant; ton profil peut changer.
- Les Intelligences Multiples ont pour but d'aider chacun à reconnaître ses ressources et d'inciter chacun à continuer de se développer; elles ne sont pas là pour étiqueter.

⇒ **Annexe 2 : grille d'observation de l'élève en classe**

Nom de l'élève :

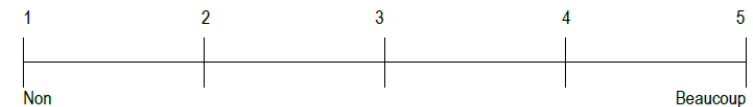
Le comportement de l'élève en classe : fiche d'observation

➤ **L'élève est autonome** (il sait se mettre au travail tout seul, il sait ce qu'il doit faire, il sait ce qu'il doit faire quand il a terminé son travail)



- 1 : l'élève a besoin d'un tiers pour se mettre au travail, il ne sait pas ce qu'il doit faire.
- 2 : l'élève a besoin d'un tiers pour régulièrement lui rappeler ce qu'il doit faire et le remettre au travail.
- 3 : l'élève a parfois besoin d'un tiers pour se mettre au travail, il oublie ce qu'il doit faire (demande à l'enseignant ce qu'il doit faire quand il a terminé son travail...).
- 4 : l'élève est autonome mais a besoin d'un tiers pour lui confirmer ce qu'il doit faire, le rassurer momentanément
- 5 : l'élève est très autonome, il sait ce qu'il a à faire et il n'attend pas que le temps passe.

➤ **L'élève bavarde (pour discuter de quelque chose qui n'a pas de lien avec la leçon)**



- 1 : pas du tout ou 1 fois
- 2 : 1 à 2 fois dans la séance
- 3 : 3 fois dans la séance
- 4 : 4 à 5 fois dans la séance.
- 5 : + de 5 fois

avec son voisin avec un/des camarades derrière/devant lui

Il est à l'origine du bavardage oui la plupart du temps non

➤ **L'élève bouge**

Mettre un bâton à chaque fois que l'action se produit.

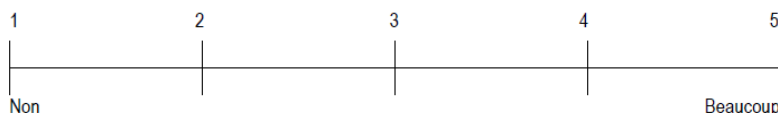
- Il se déplace :
- Il se retourne :
- Il bouge ses jambes :
- Il ne tient pas assis dans une position correcte :

➤ L'élève demande de l'aide

Mettre un bâton à chaque fois que l'action se produit.

- à l'enseignant :
- à un camarade :
- à l'air de ne pas avoir compris mais ne demande pas d'aide ou attend qu'on vienne lui demander s'il a besoin d'aide :

➤ L'élève participe (ou à la volonté de participer)



- 1 : il ne lève pas du tout la main pour participer et si l'enseignant l'interroge il est perdu.
- 2 : il n'essaie pas de participer mais sait répondre si l'enseignant l'interroge.
- 3 : il participe peu et ses réponses ne sont pas toutes pertinentes.
- 4 : il participe régulièrement et les réponses sont plutôt pertinentes.
- 5 : il participe et est pertinent dans ses réponses.

- L'élève est actif passif
L'élève se sent concerné par la leçon ne se sent pas concerné

⇒ **Annexe 3 : Descriptif de la séance APSA « danse »**

(24 mars 2017, 1h30)

Les séances de danse à l'école Dervallières-Chézine sont assurées par un intervenant en Danse, engagé par la ville de Nantes. Chaque séance dure 1h30 et se déroule dans une grande salle interne à l'école, appelée « salle polyvalente ».

Les élèves ont été filmés au cours de la 4^{ème} séance (6 au total). Ce projet danse se termine par une représentation collective des trois classes l'ayant suivi.

I- Entrée dans l'activité

L'objectif premier de la situation est que les élèves se détendent pour qu'ils puissent entrer dans une dynamique motrice et qu'ils soient réceptifs aux attentes du danseur expérimenté.

1° Les élèves sont allongés sur le dos, les yeux fermés. L'intervenant leur parle, leur indique des façons d'être, par exemple :

« Vous êtes tout mou, vous vous enfoncez dans le sol ; vos membres doivent rentrer dans le sol », ou encore « vous êtes feignants », « vous êtes dans votre lit, vous changez de position, vous êtes à l'aise, vous vous sentez bien ».

Les élèves sont amenés à se détendre, à relâcher leurs muscles, à lâcher prise tout en se concentrant sur leur respiration.

Le danseur invite ensuite les élèves à écouter les bruits extérieurs (cris des enfants dans la cour, musique, VMC, etc...) ; puis les bruits internes (Le cœur qui bat, les craquements d'os, la respiration, ...). Ils doivent ressentir chaque partie de leur corps qui touche le sol (réaliser une sorte de « cartographie personnelle »).

2° Puis, petit à petit, les élèves vont commencer à reprendre quelques appuis, ils vont s'élever, prendre appui sur leurs mains. Ils rentrent dans une dynamique corporelle en changeant leurs appuis au sol (1 : appui dos 2 : appui pieds, fesses, genou 3 : appui pieds, genou 4 : appui face latérale gauche).

3° Ensuite, chaque élève doit se déplacer dans l'espace disponible de la salle. Au signal, ils devront s'arrêter comme un « arrêt sur image ». Puis à nouveau, ils se déplacent, observent leurs camarades, ressentent les mouvements. Ils changent d'espace pour se retrouver dans un espace proche ou dans espace loin par rapport aux autres élèves. Ils sont seuls, ils sont à plusieurs. Ils se rejoignent et/ou s'éloignent, ils s'accompagnent dans leurs mouvements (danser en miroir, danser en canon, question-réponse, etc...). Ils improvisent.

4° Ils se déplacent en sautant, en rampant, en tombant, en glissant, en se grandissant, en s'appuyant contre un élève, contre un mur, contre une vitre.... Tous les déplacements sont autorisés et valorisés. Ils sont à l'écoute les uns avec les autres et s'observent tout en dansant.

[Observation personnelle : On sent un respect mutuel entre les élèves, et une relation de confiance qui s'est créée entre le danseur expert et les élèves].

II- La Dynamique et les spirales

1° L'intervenant rassemble le groupe classe et tous les élèves sont amenés à partager leurs sensations, leurs ressentis sur ce qu'ils viennent de vivre tous ensemble. Ils sont félicités par le danseur qui remarque qu'ils s'investissent beaucoup dans l'activité et les situations proposées. Ensuite, il amène la notion de dynamique puis de spirale. Tel un brainstorming, les élèves posent des questions, et des idées émergent telles que : coquille d'escargot, toupie, tourbillon. L'intervenant les guide en leur disant :

« Et si maintenant on pense à la dynamique du corps, à quoi vous pensez ? »

Les élèves parlent de vitesse, rythme, énergie, mouvements, grand-petit. Leurs représentations initiales laissent place au vocabulaire spécifique de la danse. L'expert explique que la notion de spirale s'observe par le mouvement engendré par le corps. De ce fait, on peut voir apparaître une dynamique corporelle. Pour résumer : mouvement → spirale → dynamique corporelle

2° Après cette phase orale, les élèves sont invités à tester et mettre en action ces notions de spirale et de dynamique corporelle. Ils vont devoir faire émerger les spirales en se mettant en mouvement, ce qui va faire apparaître une « dynamique spiralaire ». Les élèves bougent et se déplacent dans l'espace. Leurs mouvements sont variés. Certains utilisent leurs pieds, d'autres leur tête pour faire partir le mouvement ; ils roulent, ils tournent, ...

III- Réinvestir, utiliser l'espace disponible

Pour cette dernière partie de la séance, le danseur propose de séparer la classe en deux, afin qu'il y ait un groupe de danseurs et un groupe de spectateurs. Chacun va danser, s'affronter au regard des autres. Les élèves qui commencent ont pour consigne :

« Vous allez venir vous positionner dans la salle, où vous voulez, au moment que vous voulez en prenant une position de départ. Quand tout le monde sera installé, la musique commencera. Alors, vous vous mettez en mouvement. L'objectif est que vous utilisiez l'espace disponible, seul ou à plusieurs, en

vous déplaçant. Vous allez construire une histoire, un paysage avec votre corps en prenant en compte ou non d'autres danseurs ».

Une fois que la musique s'arrête, les élèves font un arrêt sur image, prennent une position de fin. Les élèves et l'intervenant font un retour sur ce qu'il vient de se passer et les rôles s'inversent.

Fin de la séance : l'intervenant félicite les élèves danseurs pour leur justesse et leur honnêteté dans leur investissement.

La séance prochaine sera consacrée au travail de l'amplitude des mouvements.

⇒ **Annexe 4 : Descriptif de la séance APSA « Ultimate » (27 mars 2017, 1h)**

Cette deuxième séance sur l'APSA ultimate se déroule au sein de la salle de sport de la commune. Celle-ci est découpée en trois phases : échauffement – temps d'activité – temps d'échange collectif

• Echauffement

La phase d'échauffement débute par quelques tours de terrain en trottinant avant d'échauffer les articulations. Ensuite, les élèves réalisent divers déplacements qui permettent en plus de travailler les appuis. Enfin, par deux les élèves se font des passes avec un frisbee. L'enseignant se sert du tracé au sol (ligne des terrains) pour indiquer aux élèves où se placer et ainsi veiller à leur sécurité en plus du rappel des règles qui est fait, notamment : « Si

le frisbee de mes camarades arrive dans notre zone de jeu, nous devons arrêter le jeu pour qu'ils puissent le récupérer. »

• Activités

Dans la première activité, les élèves sont toujours par deux. Le grand terrain est divisé en deux terrains dans le sens de la longueur pour qu'ils puissent y avoir deux espaces de jeu. Les élèves doivent à nouveau se faire des passes mais cette fois-ci en se déplaçant jusqu'au bout du terrain sans oublier que celui qui possède le frisbee ne peut se déplacer. Les élèves vont pouvoir se rendre compte de la distance qui est adéquate pour que la passe soit réussie.

Dans un deuxième temps, le terrain est découpé en quatre pour permettre à quatre groupes de quatre de jouer à la fois. Pendant ce temps les autres observent. Les élèves jouent au jeu du taureau : trois élèves se font des passes, le quatrième (le taureau) a pour objectif d'intercepter le frisbee. Quand il réussit il prend la place d'un des autres joueurs qui lui devient taureau.

• Echanges

La séance se termine par un moment d'échange collectif. Les élèves sont assis en arc de cercle et discutent de ce qu'ils ont fait, des points forts et des points faibles, de leurs réussites, leurs échecs mais surtout de ce qu'ils ont appris au cours de la séance.

⇒ **Annexe 5** : Retranscriptions des entretiens menés en situation d'auto-confrontation

APSA danse, entretien avec Elève A (30/03/17 ; 17'19)

[Chercheur] : Nous allons commencer. Alors déjà H, je voudrais savoir comment tu t'es senti dans la séance en danse ? Est-ce que tu te rappelles ?

[Elève A] : Ba, je me suis sentie (*voix qui tremble*), euh... moi-même.

[Chercheur] : Que veux-tu dire par « *toi-même* » ? Peux-tu m'expliquer ce que tu veux dire par là ?

[Elève A] : Ba, je...je... je ne sais pas comment expliquer.

[Chercheur] : Tes mouvements te venaient naturellement ?

[Elève A] : Oui, c'est ça.

[Chercheur] : D'accord... alors maintenant, je vais te montrer la vidéo sur laquelle on va te voir (*je mets en marche la vidéo*). A ce moment, pourquoi est-ce que tu dances avec M, M et A ?

[Elève A] : Ben, parce que c'est mes amies.

[Chercheur] : D'accord, ce sont tes amies. Et comment tu te sens quand tu dances avec elles ?

[Elève A] : Je me sens à l'aise.

[Chercheur] : Ok. Et tu préfères danser avec ces filles-là, plutôt que d'autres ?

[Elève A] : Mmh, oui.

[Chercheur] : A ce moment-là (je lui montre une autre partie de la vidéo), est-ce que tu sais à quoi tu penses ? Et est-ce que vous savez ce que vous allez faire ?

[Elève A] : alors là, on est par terre parce qu'on avait déjà, enfin en récréation, on avait inventé cette figure.

[Chercheur] : Ah, vous y aviez déjà pensé à l'avance ? Vous aviez réfléchi à ce que vous vouliez faire en fait ?

[Elève A] : oui, c'est ça, en récréation juste avant.

[Chercheur] : D'accord. Ensuite, tu vois, tu mets tes pieds, là au-dessus. Pourquoi tu mets tes pieds de cette façon ?

[Elève A] : euh, c'est pour, euh, pour faire joli.

[Chercheur] : Pour faire joli, d'accord. Et ensuite, regarde, vous changez vos pieds de position. Pourquoi ?

[Elève A] : C'est parce que en fait, euh, M elle n'arrivait pas trop à porter ses pieds, et c'est pour ça, on a changé.

[Chercheur] : Ah d'accord c'est parce que vous n'étiez pas à l'aise... Et là, sur la vidéo, est-ce que tu sais qui est-ce que tu regardes quand tu es par terre ? On remarque que tu relèves ta tête.

[Elève A] : Ben, je regarde A, parce qu'elle n'était pas allongée.

[Chercheur] : Elle n'était pas allongée, et tu attendais quelque chose du coup ?

[Elève A] : En fait, j'attendais pour pouvoir lui faire un signe pour qu'elle s'allonge à son tour.

[Chercheur] : D'accord. Et là tu vois, tu regardes ce que les autres font, tu attends. Tu te poses une question ?

[Elève A] : Mmh, non.

[Chercheur] : Et tu regardes tes copines. Alors est-ce que tu sais pourquoi ?

[Elève A] : Alors c'est parce que M, elle était pas allongée alors je l'attendais pour faire en même temps qu'elle.

[Chercheur] : Et tu voulais faire quoi en même temps qu'elle ?

[Elève A] : Je ne me rappelle plus ce qu'on voulait faire après.

[Chercheur] : D'accord, et bien, ne t'inquiète pas, ce n'est pas grave. On continue. Alors ensuite, tu vois, à ce moment-là, tu te mets accroupie. Est-ce que tu sais ce que tu veux faire ? Pourquoi tu te positionnes comme ça ?

[Elève A] : Non, je ne sais plus...

[Chercheur] : Regarde, tu te mets accroupie et juste après tu te relèves et tu arrêtes ce que tu étais en train de faire. Est-ce que tu sais pourquoi ?

[Elève A] : Non, je ne me rappelle pas.

[Chercheur] : Et là tu vois A, elle te prend les mains. Et elle les relâche quasiment tout de suite. Pourquoi est-ce qu'elle les relâche ?

[Elève A] : Euh, c'est pour qu'elle fasse sa figure.

[Chercheur] : Et toi, que comptes-tu fais à ce moment-là ?

[Elève A] : Eh bien, je réfléchissais, et en fait, je voulais prendre M pour qu'on danse ensemble.

[Chercheur] : D'accord. Et tu l'attends du coup ?

[Elève A] : Oui, j'attends que tout le monde finisse sa figure.

[Chercheur] : Et tu sais ce que tu veux faire ou pas ?

[Elève A] : Non, en fait, je regardais la figure des filles et j'essayais de me placer en fonction.

[Chercheur] : Et tu avais une idée de l'endroit où tu voulais te placer ?

[Elève A] : Non, pas spécialement.

[Chercheur] : Et là, hop, tu passes au-dessus des filles. Est-ce que tu as une idée de pourquoi tu fais ça ?

[Elève A] : Mmh, non. Je voulais faire ça, c'est tout.

[Chercheur] : Et à ce moment, tu vois, on dirait que tu dis quelque chose à A ? Tu te rappelles ?

[Elève A] : En fait, A, m'a dit, je pense qu'elle m'a dit de me mettre là.

[Chercheur] : Et pourquoi elle voulait que tu te mettes à cet endroit précis ?

[Elève A] : Ba, je sais pas.

[Chercheur] : Et tu te trouves en bonne position là ?

[Elève A] : Oui.

[Chercheur] : Et qu'est-ce que tu attends dans cette position du coup ? Là, quand tu es allongée ? Tu sais ce que tu vas faire ?

[Elève A] : En fait, normalement, je devais attendre en dernière.

[Chercheur] : Comment ça, pour faire quoi ?

[Elève A] : Ben en fait, je sais plus trop.

[Chercheur] : Tu attendais de voir ce que les autres filles allaient faire ?

[Elève A] : Oui.

[Chercheur] : Et ensuite, regarde, on voit que tu regardes ce qu'il est en train de se passer autour de toi, tu te remets accroupie, M te prend la main, etc... à quoi tu penses ? Comment tu te sens ?

[Elève A] : Euh, j'avais pas trop compris ce qu'on devait faire.

[Chercheur] : Et comment tu te sens ?

[Elève A] : Euh, je me sens perdue.

[Chercheur] : Pourquoi tu te sens perdue ?

[Elève A] : Parce que en fait, A était de l'autre côté, et les autres, elles sont parties toutes dans deux côtés différents.

[Chercheur] : Et ça ne te rassurait pas de te sentir toute seule ? Tu ne savais pas quoi faire ?

[Elève A] : Non.

[Chercheur] : Ah d'accord... et tu vois, sur la vidéo, on voit que tu regardes les autres. Est-ce que tu les regardes pour une raison particulière ?

[Elève A] : Non, pas spécialement.

[Chercheur] : Ok. Ensuite tu donnes la main à M. Tu voulais faire quoi après ?

[Elève A] : Euh, je pense que c'était M qui avait une idée.

[Chercheur] : Et pourquoi c'est elle qui décidait ?

[Elève A] : Parce qu'elle avait une idée.

[Chercheur] : Et vous en aviez discuté avant, ou pas du tout ?

[Elève A] : Pas du tout.

[Chercheur] : Tu ne savais pas ce qu'elle allait faire en fait ?
[Elève A] : Mmh, non.
[Chercheur] : Et toi, après avec les filles, tu sais ce que tu comptes faire ? Tu vois, tu te relèves et tu te places au-dessus. Pourquoi ?
[Elève A] : Je ne me rappelle plus.
[Chercheur] : Ok. Je vais te montrer une seconde vidéo. Alors, regarde. A ce moment-là, est-ce que tu avais dit à K que tu allais passer au-dessus d'elle ?
[Elève A] : Je l'avais prévenue oui, pour ne pas qu'elle se fasse mal.
[Chercheur] : D'accord. Et puis, tu avances, tu regardes les filles et tu recules. Et tu attends. Qu'est-ce que tu attends à ce moment-là ?
[Elève A] : J'attends qu'elles se placent.
[Chercheur] : Qu'elles se placent comment ? Tu as une idée ?
[Elève A] : Euh non, pas vraiment.
[Chercheur] : Et là tu vois, tu tournes la tête. Que regardes-tu ? Ou qui regardes-tu ?
[Elève A] : Euh, je pense que j'ai regardé M pour qu'elle vienne puisqu'elle faisait quelque chose d'autre et je voulais lui dire de venir.
[Chercheur] : Pour faire quoi ?
[Elève A] : Euh, pour qu'on danse ensemble.
[Chercheur] : Et après tu attends de nouveau, puis tu passes en-dessous des filles. Pourquoi ?
[Elève A] : Ben, j'avais envie.
[Chercheur] : Tu prévoyais de faire quelque chose ?
[Elève A] : Non pas spécialement.
[Chercheur] : Ensuite tu te diriges vers d'autres camarades, pourquoi ?

[Elève A] : J'avais envie de changer de binôme.
[Chercheur] : Pourquoi ?
[Elève A] : Euh, je sais pas.
[Chercheur] : Tu ne te sentais pas à l'aise ?
[Elève A] : C'était moyen.
[Chercheur] : « Moyen » ? Pourquoi c'était moyen ?
[Elève A] : Ben ça ne me convenait pas trop...
[Chercheur] : Comment ça « ça ne te convenait pas trop » ?
[Elève A] : J'avais envie de changer.
[Chercheur] : D'accord. Ensuite, tu retrouves donc J et S. Alors pourquoi tu te mets avec elles ?
[Elève A] : Parce qu'au tout début, j'avais demandé à J et S de me mettre avec elles, et puis c'est pour ça que je suis allée les voir.
[Chercheur] : Ah d'accord. Et pourquoi spécialement elles ?
[Elève A] : Parce que c'est mes amies aussi.
[Chercheur] : Et pourquoi tu ne dances pas toute seule ?
[Elève A] : Eh bien, parce que... je ne suis pas à l'aise toute seule.
[Chercheur] : Pourquoi tu n'es pas à l'aise toute seule ?
[Elève A] : J'aime pas trop danser toute seule, je ne suis pas très à l'aise.
[Chercheur] : Tu trouves que danser avec d'autres personnes c'est rassurant ? Parce que tu as peur ?
[Elève A] : Je préfère être avec mes amies parce que ça me rassure.
[Chercheur] : Qu'est-ce qui te gêne quand tu dances toute seule ?
[Elève A] : Euh, je sais pas mais... (*L'élève marque une longue pause*)
[Chercheur] : Tu ne te sens pas très à l'aise pour une raison particulière ?
[Elève A] : Non.

[Chercheur] : D'accord. Alors ensuite, tu vois à ce moment, on voit que tu rigoles avec J et S. Est-ce que tu te rappelles pourquoi ?

[Elève A] : C'est parce que J a failli tomber.

[Chercheur] : Ah d'accord, c'est pour ça.

[Elève A] : Oui, et elle a failli glisser aussi.

[Chercheur] : Et là, tu prends les mains de J et S se retrouve toute seule. Alors pourquoi tu choisis plutôt J et pas S ?

[Elève A] : Je sais pas, je voulais aller avec J.

[Chercheur] : Tu avais envie de faire quelque chose avec elle.

[Elève A] : Oui.

[Chercheur] : Et qu'est-ce que vous alliez faire là ?

[Elève A] : Je sais plus trop mais on voulait être ensemble.

[Chercheur] : Et après vous arrêtez ce que vous êtes en train de faire ; du coup J elle s'en va avec S. Alors pourquoi vous arrêtez ?

[Elève A] : Parce que je n'y arrivais pas.

[Chercheur] : Tu n'arrivais pas à faire quoi ?

[Elève A] : En fait, on voulait tourner, euh comment dire...

[Chercheur] : Vous vouliez tourner avec vos bras ?

[Elève A] : Oui c'est ça.

[Chercheur] : Et c'est parce que vous n'arrivez pas que J va essayer avec S ?

[Elève A] : Oui.

[Chercheur] : Et donc à ce moment-là tu te retrouves toute seule. Alors comment tu te sens toi ?

[Elève A] : Ben je cherche si je peux me mettre avec quelqu'un d'autre.

[Chercheur] : D'accord. Et tu cherches d'autres élèves dans la classe ?

[Elève A] : Euh, je regarde dans la classe oui.

[Chercheur] : Ensuite, on voit, tu retournes au sol. Alors pourquoi, tu sais ? Tu avais envie de faire quoi ?

[Elève A] : Parce que S était au sol.

[Chercheur] : Donc tu suis S en fait ?

[Elève A] : Oui.

[Chercheur] : Et qu'est-ce que vous vouliez faire ? Tu te rappelles ?

[Elève A] : Euh, non pas tout.

[Chercheur] : Et quand vous dansez, est-ce que vous vous regardez, est-ce que vous suivez la musique ?

[Elève A] : On fait ce qu'on a envie.

[Chercheur] : Et vous vous occupez de la musique ?

[Elève A] : Non.

[Chercheur] : Et quand tu dances, à quoi fais-tu attention particulièrement ?

[Elève A] : Je regarde mes copines.

[Chercheur] : D'accord. Et toi, en EPS, généralement, comment tu te sens ?

[Elève A] : Euh, bien.

[Chercheur] : Qu'est-ce que tu préfères faire en EPS ?

[Elève A] : Ben, j'aime bien le badminton.

[Chercheur] : Le badminton, d'accord.

[Elève A] : J'aime bien être face à face.

[Chercheur] : Face à face, pourquoi ?

[Elève A] : Parce que en fait, j'arrive pas à jouer quand je suis dans une équipe.

[Chercheur] : Donc tu préfères être toute seule, tu n'aimes pas être dans une équipe ?

[Elève A] : Non je n'aime pas trop.

[Chercheur] : Pourquoi ?

[Elève A] : Je me sens pas à l'aise.

[Chercheur] : Et en danse, tu peux être toute seule et pourtant tu préfères être avec tes copines, pourquoi ?

[Elève A] : Je sais pas trop... je préfère.

[Chercheur] : Tu n'as pas envie de danser toute seule ?

[Elève A] : Non.

[Chercheur] : D'accord. Et bien je te remercie, l'entretien est terminé.

APSA danse, entretien avec Elève B (30/03/17 ; 8'29")

[Chercheur] : On va commencer. Alors déjà, je voudrais savoir comment tu t'es senti dans la séance en danse ?

[Elève B] : Ba, bien.

[Chercheur] : Bien ? Et en EPS généralement, comment tu te sens ?

[Elève B] : Ba, à l'aise.

[Chercheur] : A l'aise ? Tu trouves que tu es à l'aise avec tes camarades ? Tout seul ?

[Elève B] : Ba avec mes camarades.

[Chercheur] : D'accord. Et comment as-tu trouvé la séance en danse la semaine dernière ?

[Elève B] : Bien.

[Chercheur] : Bien ? Est-ce que tu as envie de dire quelque chose par rapport à cette séance en danse ? Ou pas ?

[Elève B] : Ba..... moi en fait dans la danse, des fois je fais des petits trucs de hip-hop, parce que quand j'étais petit, je faisais du hip-hop.

[Chercheur] : Mmh, d'accord

[Elève B] : Et...ba voilà

[Chercheur] : D'accord, très bien. Alors, je vais te montrer la vidéo (*mise en route de la vidéo*). Alors, à ce moment-là, à quoi penses-tu ? Qu'est-ce que tu te dis, ici là ?

[Elève B] : Je sais pas.

[Chercheur] : Tu vois tu regardes Y, mais pourtant tu vas vers M, est-ce que tu sais pourquoi ?

[Elève B] : Ba, j'étais allé faire une figure avec M, et c'était pour que Y il se rajoute avec nous.

[Chercheur] : D'accord. Et là, par exemple, pourquoi tu n'es pas resté tout seul ? Pourquoi dances-tu avec M et Y ?

[Elève B] : Ben, parce qu'on était allé faire un banc.

[Chercheur] : Un banc ?

[Elève B] : Oui.

[Chercheur] : C'est-à-dire ?

[Elève B] : Ben, comme ça. Genre on se penche, on penche les pieds et on se met comme ça (*R mime pour m'expliquer*).

[Chercheur] : Ah d'accord, vous vouliez faire un banc ?

[Elève B] : Mmh, oui.

[Chercheur] : Comme pour s'asseoir ?

[Elève B] : Oui.

[Chercheur] : D'accord. Ensuite, alors là, à ce moment-là tu vois, tu te mets debout. Est-ce que tu avais une idée précise de ce que tu voulais faire ?

[Elève B] : Oui.

[Chercheur] : Qu'est-ce que tu voulais faire ? Et qu'est-ce que tu leur dis à tes camarades là ?

[Elève B] : Ben, je leur dis de venir pour faire un banc.

[Chercheur] : Un banc pour s'asseoir ?

[Elève B] : Mmh, oui.

[Chercheur] : Et là, tu vois, tu leur prends les mains ? A ce moment-là : (*je montre sur l'écran*). Tu sais pourquoi ? As-tu une

idée derrière la tête ? Tu te dis que vous allez faire quelque chose ?

[Elève B] : Ba, faire quelque chose.

[Chercheur] : D'accord, et quoi ? Tu avais une idée de ce que vous vouliez faire, ou pas du tout ?

[Elève B] : Je sais plus c'était quoi déjà après ce truc là... ?

[Chercheur] : Après ça ? Ce que vous faites après ?

[Elève B] : Mmh.

[Chercheur] : Tu leur prends les mains et, après tu les lâches. Tu fais une figure et ensuite tu leur prends les mains. Et là, à ce moment, tu sais ce que tu veux faire avec eux en leur prenant les mains ?

[Elève B] : Non, pas trop.

[Chercheur] : Non, pas trop ? Alors ensuite, tu vois, on remarque quand même que c'est toi qui a l'air de décider dans le trio. Est-ce que tu sais pourquoi ? Pourquoi c'est plutôt toi qui décide plutôt que Y et M ?

[Elève B] : Non, je sais pas.

[Chercheur] : Non ? Est-ce que vous vous étiez dit avant « bon là, c'est moi qui mène » ?

[Elève B] : Non, on ne s'était rien dit avant.

[Chercheur] : Et alors, à ce moment-là (*je montre un moment de la vidéo*), est-ce que tu sais pourquoi vous faites ça ? Est-ce que vous y aviez pensé avant ? Comment vous vous organisiez ?

[Elève B] : Ben, on voulait glisser par terre et tous se rejoindre.

[Chercheur] : D'accord. Et pourquoi vous avez fait ça ? C'est la musique qui vous guidait ?

[Elève B] : Oui, c'était le rythme de la musique.

[Chercheur] : Ah, c'était la musique qui vous entraînait. D'accord. Et, est-ce que tu avais déjà dansé avec Y et M auparavant ?

[Elève B] : Euh, quand on a commencé, ba en premier je dansais avec M.

[Chercheur] : D'accord. Et c'est Y qui s'est lié à vous ?

[Elève B] : Oui.

[Chercheur] : D'accord. Et est-ce que tu as aimé dansé avec eux ?

[Elève B] : Oui.

[Chercheur] : Oui ? Pourquoi ?

[Elève B] : Ben, c'est avec eux que je suis le plus à l'aise.

[Chercheur] : Pourquoi ? Pourquoi tu es plus à l'aise avec eux ?

[Elève B] : Je sais pas. Parce qu'ils savent faire des mouvements.

[Chercheur] : Des mouvements qui t'intéressent ?

[Elève B] : Oui.

[Chercheur] : Plus que les autres, tu trouves ?

[Elève B] : Oui je pense.

[Chercheur] : D'accord. Tu te sens plus à l'aise avec eux ?

[Elève B] : Oui.

[Chercheur] : Dans la façon dont vous dansez ensemble ?

[Elève B] : Oui, je pense que c'est pour ça.

[Chercheur] : D'accord, ok. (suite de la vidéo, vidéo 2). Ici, tu attends Y et M, on a l'impression que tu es allongé et que tu les attends.

[Elève B] : Mmh, oui.

[Chercheur] : et tu vas même les regarder. Alors pourquoi tu les regardes à ce moment-là, est-ce que tu sais pourquoi ?

[Elève B] : Ba...

[Chercheur] : Tu les attends là, tu es d'accord ?

[Elève B] : Ba, c'est pour qu'ils viennent me rejoindre.

[Chercheur] : D'accord, et pourquoi tu veux qu'ils viennent te rejoindre ?

[Elève B] : Ba, pour faire une figure tous ensemble.

[Chercheur] : Et est-ce que tu avais une idée de la figure que vous vouliez faire ?

[Elève B] : Ben, au début, on se tenait les mains, après je me suis glissé.

[Chercheur] : Mmh, d'accord.

[Elève B] : Et, avant de se donner les mains, je leur avais dit « je vais glisser » et après vous venez me rejoindre.

[Chercheur] : Tu leur avais dit ça ?

[Elève B] : Oui.

[Chercheur] : Et pourquoi tu voulais glisser ? Tu avais envie de faire quelque chose après ? Est-ce que tu avais une idée ?

[Elève B] : Oui, j'avais une idée.

[Chercheur] : Ah, et qu'est-ce que tu avais comme idée ? Que voulais-tu faire après ?

[Elève B] : Ba, c'était faire une figure, une petite figure.

[Chercheur] : Mmh, d'accord. Euh, à ce moment, tu vas voir, vous faites une petite pause. Tu vois ? Pourquoi vous faites ça ?

[Elève B] : Ben, parce que l'intervenant il nous a dit... euh... il nous a dit « photo ».

[Chercheur] : D'accord, et ça veut dire quoi quand il dit « photo » ?

[Elève B] : Ben, on bouge plus.

[Chercheur] : Ok, et à ton avis, à quoi ça sert de faire ça ?

[Elève B] : Euh ...

[Chercheur] : Tu as une idée ou pas ? (*R fait signe non de la tête*). Peut-être, pour marquer un petit temps de pause ? Pour que vous ne bougiez plus et qu'on puisse voir vos postures ?

[Elève B] : Oui, c'est ça, pour voir nos figures.

[Chercheur] : Et là, du coup, après vous repartez. Vous vous êtes dit quelque chose ? Vous vous êtes donné un signal ou pas ? Comment vous avez fait pour partir en même temps ?

[Elève B] : Ben je leur ai parlé tout doucement.

[Chercheur] : Tu leur as parlé ?

[Elève B] : Oui.

[Chercheur] : Tu leur as dit quoi ? Tu te rappelles ?

[Elève B] : Ben, venez, on change de figure.

[Chercheur] : « On change de figure », d'accord... et là, à ce moment-là, juste là, tu vois, M et Y te regardent. Tu leur avais dit quelque chose ?

[Elève B] : Je me rappelle plus.

[Chercheur] : (*Je montre la vidéo*) parce que tu vois à ce moment-là, ils se regardent et ils TE regardent ensuite.

[Elève B] : On s'était dit « on se tient les mains, et je glisse ».

[Chercheur] : Et c'est pour ça que c'est toi qui passe en dessous, mais pourquoi toi et pas Yassin par exemple ?

[Elève B] : Ba après, Y il l'avait fait mais vous ne l'avez pas filmé en fait ; et moi comme j'ai glissé vous m'avez vu, alors vous avez filmé, et après Y et M ils l'ont fait ensemble.

[Chercheur] : Ah, d'accord, ils l'ont fait tous les deux ensuite, ok. Et ensuite, (*je montre la vidéo*), tu vois là, tu attends. Alors qu'est-ce que tu attends ? Et qu'est-ce que tu regardes ?

[Elève B] : Ben j'attends que M il écarte ses jambes, et je rentre à l'intérieur.

[Chercheur] : C'est ça que tu voulais faire ? Tu attendais que M écarte ses jambes pour que tu puisses passer en dessous ?

[Elève B] : Oui

[Chercheur] : Là, tu regardes Y et M ? Pourquoi ?

[Elève B] : J'attends qu'ils terminent leur figure.

[Chercheur] : D'accord. Ensuite, tu te diriges vers eux, et en même temps (*je montre avec la vidéo*) tu leur dis quelque chose. Regarde.

[Elève B] : Ah oui, mais je me rappelle plus.

[Chercheur] : Tu choisis Yassin après. Alors pourquoi choisis-tu Y plutôt que M ? Tu avais prévu de faire quelque chose ?

[Elève B] : Mmh, non, pas vraiment. Je voulais lui passer sous les jambes et comme Yassin les a écartées, je suis passé en dessous.

[Chercheur] : D'accord. Juste après, tu penses à quoi là ?

[Elève B] : Mmh...

[Chercheur] : On dirait que tu penses à quelque chose, comme si tu réfléchissais à ce que tu allais faire ?

[Elève B] : Ben je regardais ce que Y faisait et je voulais faire un truc qui rimait avec lui.

[Chercheur] : Qui rimait avec Y, c'est-à-dire ? Tu voulais faire quelque chose en fonction de ce qu'allait faire Yassin ?

[Elève B] : Oui.

[Chercheur] : D'accord. Mais il a fait quoi du coup ?

[Elève B] : Il a fait une roue, et il s'est placé comme ça (*il me montre le passage*).

[Chercheur] : Et là, pourquoi tu te mets au-dessus ?

[Elève B] : Je sais plus.

[Chercheur] : C'était prévu ?

[Elève B] : En fait comme je regardais son mouvement, ben j'ai voulu faire ça.

[Chercheur] : Donc tu fais ça parce que Y se place comme ça ?

[Elève B] : Oui c'est ça.

[Chercheur] : Ah d'accord. Est-ce que tu as envie de rajouter quelque chose avant la fin de l'entretien ?

[Elève B] : Non, c'est bon.

[Chercheur] : Alors je te remercie pour cet échange.

APSA ultimate, entretien avec Elève C (04/04/17 ; 11'36'')

[Chercheur] : Est-ce que tu souviens de ce que vous aviez fait la dernière fois en EPS quand je suis venue vous filmer ?

[Elève C] : Euh on a fait de l'ultimate, c'est du frisbee, on était par groupe de deux et on avait des petits jeux de frisbee. Alors on était sur des rangées, aussi on avait des groupes de 4 et on se passait le frisbee chacun notre tour pour faire plus d'aller-retour et voilà.

[Chercheur] : Te souviens-tu du jeu du taureau aussi ?

[Elève C] : Ah oui

[Chercheur] : Super, on va regarder les vidéos alors. Alors ça commence par l'échauffement, tu te sens à l'aise pendant ce moment ?

[Elève C] : Bah oui

[Chercheur] : Alors à ce moment-là, le maître vous demandez de toucher le sol puis de sauter, tu aimais bien ?

[Elève C] : Bah oui

[Chercheur] : Tu trouves ça utile l'échauffement ?

[Elève C] : Bah oui parce que sinon on peut se faire mal

[Chercheur] : Ok. Alors on change de vidéo... qu'est-ce que vous deviez faire ici ?

[Elève C] : On devait rattraper le frisbee que notre coéquipière ou coéquipier qui nous lançait.

[Chercheur] : Et tu devais ensuite...

[Elève C] : ... le relancer

[Chercheur] : Oui c'est ça. Alors pourquoi tu n'as pas réussi à le rattraper ici ?

[Elève C] : Parce que élève F des fois elle tire trop fort ou trop haut alors comme je suis trop petite et bah ... bah j'ai un peu du mal.

[Chercheur] : D'accord. Tu te sens à l'aise pour lancer le frisbee, quand tu le reçois aussi ?

[Elève C] : Oui ça va, j'aime bien.

[Chercheur] : Alors là c'était quand vous faisiez les allers-retours, tu te souviens ?

[Elève C] : Oui

[Chercheur] : Oh, pourquoi tu as cette réaction ?

[Elève C] : Parce que je sais pas vraiment tirer

[Chercheur] : Comment ça se fait ?

[Elève C] : Je tire très très mal et même pour rattraper quelque chose

[Chercheur] : Donc là ta réaction c'est parce que tu es gênée de ne pas avoir réussi ?

[Elève C] : Oui c'est ça.

[Chercheur] : Pourquoi tu te déplaces comme ça ?

[Elève C] : Parce qu'on peut se déplacer, parce que sinon si on reste à notre position et bah on va jamais avancer.

[Chercheur] : Très bien. Alors ici ta réaction c'est pour la même raison que tout à l'heure ?

[Elève C] : Oui

[Chercheur] : Alors est-ce que ça te stresse comme situation de devoir lancer le frisbee comme tu me dis ne pas être très à l'aise pour lancer ?

[Elève C] : Non

[Chercheur] : Tu t'en fiches, ce n'est pas grave tu rates ?

[Elève C] : Oui

[Chercheur] : Très bien... et là qu'est-ce qu'il s'est passé ?

Bah des fois élève F elle tire trop de côté alors des fois c'est super haut ou trop fort alors moi j'ai peur que ça m'arrive en pleine tête.

[Chercheur] : Du coup tu préfères l'esquiver

[Elève C] : (rire) Oui

[Chercheur] : Et qu'il tombe par terre. Alors ensuite, nous passons à la vidéo du jeu du taureau je crois. Oui c'est ça. Alors, qu'est-ce qu'il se passait là au début ?

[Elève C] : En fait on ne savait c'était qui le taureau en fait après on a su parce que le maître nous a dit c'était qui le taureau.

[Chercheur] : Donc c'était un peu le cafouillage au début

[Elève C] : Oui

[Chercheur] : Et alors c'était qui le taureau ?

[Elève C] : Là c'était moi

[Chercheur] : Qu'est-ce que tu devais faire ?

[Elève C] : Je devais attraper le frisbee pour après qu'on change

[Chercheur] : Alors comment tu as fait pour le rattraper ? Je remets un peu en arrière.

[Elève C] : Comme il avait mal tiré bah après je l'ai pris

[Chercheur] : Et qu'est-ce que tu attends à ce moment-là ?

[Elève C] : Bah je sais pas à qui le lancer ou c'est qui le taureau

[Chercheur] : Tu ne voyais pas que c'était élève E le taureau alors qu'il était devant toi en train de bouger ?

[Elève C] : Non

[Chercheur] : Pourquoi es-tu si loin de élève O ?

[Elève C] : Bah comme ça ils se mettent tous sur une personne et moi après on voit pas qu'elle va tirer sur moi.

[Chercheur] : D'accord mais du coup tu n'as pas réussi à l'attraper comme tu étais très loin.

[Elève C] : Oui

[Chercheur] : Pourquoi fais-tu un petit signe comme ça ?

[Elève C] : C'est pour me le passer

[Chercheur] : Et là pourquoi tu te mets ici ?

[Elève C] : Bah comme il est sur le côté et qu'il n'y a personne pour moi et bah après je sais qu'il me le lance.

[Chercheur] : Pourquoi à ce moment tu fais une passe à élève Z et pas à élève X ?

[Elève C] : Euh je sais pas

[Chercheur] : Regarde bien, pourquoi tu as plutôt choisi élève Z que élève X ?

[Elève C] : Parce que élève Z il était plus proche

[Chercheur] : Alors là comment ça se fait que tu ne l'es pas rattrapé ?

[Elève C] : Je sais pas ...

[Chercheur] : C'est normal que tu ne l'aies pas rattrapé parce que regarde bien le lancer

[Elève C] : Il l'a lancé trop haut

[Chercheur] : Trop haut et puis pas du tout sur toi, il a voulu lancer très loin mais ce n'était pas possible de le rattraper... Alors là qu'est-ce que vous attendez ?

[Elève C] : J'essayais ... je savais pas c'était qui le taureau alors je me suis remarqué c'était élève O alors après je l'ai tiré à élève Z.

[Chercheur] : D'accord

[Elève C] : Sauf que j'ai mal tiré

[Chercheur] : Et alors pourquoi avec élève Z vous vous mettez tous les deux très loin de élève X et pas plutôt ici ... parce que regarde élève X n'a personne auprès de lui à qui lancer le frisbee et élève O (le taureau) peut le récupérer facilement du coup. Il est obligé de lancer très haut et il ne peut pas bien viser. Et il devient taureau. Ouah très belle passe ici, pourquoi vous avez très bien réussi ?

[Elève C] : Bah j'étais assez proche de lui

[Chercheur] : Et puis le taureau n'était pas là parce qu'élève Z a fait une feinte au moment de lancer en faisant semblant de lancer à élève O et puis en fait il te l'a lancé... Donc là maintenant c'est toi le taureau, où te places-tu quand tu es taureau ?

[Elève C] : Je me mets au milieu et après si y en a un qui a le frisbee et qui va le lancer je vais directement sur l'autre qui va le rattraper

[Chercheur] : Et enfin dernière vidéo... c'est le petit moment en collectif, tous ensemble à la fin, est-ce que tu as trouvé ça intéressant ?

[Elève C] : euh oui

[Chercheur] : Tu as appris des choses à ce moment-là ?

[Elève C] : A mieux tirer et euh pour pas me faire mal

[Chercheur] : Et du coup ça sert à quoi de se retrouver comme ça tous ensemble ?

[Elève C] : Bah c'est pour expliquer qu'est-ce qu'on a fait, les petits défauts et aussi les trucs qui allaient bien

[Chercheur] : Toi on te voit ici qui ne bouge pas du tout, c'est parce que tu étais intéressé ?

[Elève C] : Oui parce que j'adore le frisbee

[Chercheur] : Ah super. Je te remercie, nous avons terminé.

APSA ultimate, entretien avec Elève D (04/04/17 ; 10'24'')

[Chercheur] : Est-ce que tu te souviens déjà de ce que vous avez fait, en EPS quand je vous ai filmés ?

[Elève D] : Euh ...euh le frisbee je crois

[Chercheur] : Ouais, c'était de l'ultimate, mais est-ce que tu te souviens des activités... ou pas du tout ?

[Elève D] : euh... bah j'crois qu'on était par deux et on devait se le passer en courant.

[Chercheur] : Ouais c'est ça et après vous aviez fait un taureau

[Elève D] : Ah oui c'est vrai.

[Chercheur] : Tu t'en souviens ?

[Elève D] : Ouais.

[Chercheur] : Alors, on va commencer par la phase d'échauffement, voilà je vous avais filmés à l'échauffement, est-ce que ça te plaît toi de faire des échauffements comme ça ?

[Elève D] : Euh ...bah oui parce que comme ça on est prêt... pour euh, commencer

[Chercheur] : Pourquoi vous êtes prêts ?

[Elève D] : Bah pour faire le sport

[Chercheur] : Ça sert à quoi l'échauffement ?

[Elève D] : Bah d'être chaud après

[Chercheur] : Oui. Maintenant on va te voir là regarde vous deviez faire tu sais aller par terre et sauter, tu aimais bien faire ça ?

[Elève D] : ça va mais c'était un peu dur.

[Chercheur] : On va passer à la vidéo suivante. Est-ce que tu es à l'aise toi avec le frisbee ?

[Elève D] : Euh ça va

[Chercheur] : Pour le lancer autant que pour le recevoir

[Elève D] : Euh c'est plus dur j'pense pour le lancer

[Chercheur] : Pourquoi ?

[Elève D] : Bah parce que faut bien faire le geste pour le lancer

[Chercheur] : Pourquoi elle ne l'a pas rattrapé là élève R ?

[Elève D] : Parce que j'ai mal lancé, j'ai lancé de travers

[Chercheur] : Et alors là tu attends quoi ?

[Elève D] : Bah le frisbee

[Chercheur] : Pourquoi tu t'es remise pile poil en face d'élève R là ?

[Elève D] : Bah euh pour lui lancer en face

[Chercheur] : Pourquoi ?

[Elève D] : Bah pour qu'elle rattrape bien

[Chercheur] : Pour que ça soit plus facile ?

[Elève D] : Plus facile oui

[Chercheur] : Pourquoi tu n'as pas rattrapé là ?

[Elève D] : Euh parce qu'elle a lancé plus bas ou plus haut je sais plus

[Chercheur] : On va regarder à nouveau, là tu lances...

[Elève D] : Parce que je l'ai pas intercepté...le, le frisbee

[Chercheur] : Alors qu'est-ce que tu n'as pas fait ?

[Elève D] : Il est passé à côté de moi et je l'ai pas bah rattrapé

[Chercheur] : Et là qu'est-ce qui s'est passé ?

[Elève D] : Je sais pas comment j'ai fait mais je l'ai lancé complètement de travers, j'ai mal contrôlé mon geste

[Chercheur] : Et là qu'est-ce que tu fais, qu'est-ce qu'il s'est passé ?

[Elève D] : Il me l'a, il m'a à moitié visé en fait donc je me suis déplacée pour ne pas le recevoir

[Chercheur] : Alors cette vidéo c'est quand vous vous déplacez. Hop pourquoi tu ne l'as pas rattrapé là tout de suite ?

[Elève D] : Euh ...je sais pas trop

[Chercheur] : Alors attends on va revoir

[Elève D] : Parce que j'ai mis les mains comme ça et du coup il a rebondi

[Chercheur] : Et là pourquoi tu cours comme ça ?

[Elève D] : Pour aller plus vite

[Chercheur] : Et qu'est-ce que tu attends à chaque fois avant de le lancer, comme là par exemple ?

[Elève D] : Que, euh elle s'arrête

[Chercheur] : Pourquoi ?

[Elève D] : Pour le lancer parce que sinon si elle est pas arrêtée bah je vais le lancer autre part et elle va pas le rattraper...Et là j'aurais pu faire un petit pas de plus pour peut-être réussir à l'attraper

[Chercheur] : Et comment vous choisissez avec l'élève R votre distance, pourquoi par exemple toi tu n'es pas restée ici et l'élève R n'est pas allée là-bas ?

[Elève D] : Bah parce que si on se met trop loin on va devoir lancer trop fort et il va sûrement atterrir bah derrière elle donc du coup on se met pas trop loin.

[Chercheur] : Vous avez réussi à trouver une distance qui était bien pour que vous puissiez réussir à lancer...Et maintenant c'est la vidéo du jeu du taureau... alors qu'est-ce que tu attends toi là ?

[Elève D] : Euh bah que quelqu'un lance le frisbee

[Chercheur] : Et alors pourquoi tu ne te déplaces pas ?

[Elève D] : Euh je sais pas... parce que je le vois pas arriver vers moi

[Chercheur] : Et là pourquoi tu l'as loupé ?

[Elève D] : Euh parce que j'ai pas vraiment bougé

[Chercheur] : Et puis surtout ? Regarde bien je remets

[Elève D] : Ah oui élève L me l'a lancé trop vite d'un coup j'ai pas vu qu'elle voulait me le lancer

[Chercheur] : Pourquoi tu vas si vite quand tu fais tes passes ?

[Elève D] : Euh... je sais ... euh bah pour pas que élève J (le taureau) il l'attrape

[Chercheur] : Pour ne pas qu'il ait le temps de venir entre vous ?

[Elève D] : Mmh

[Chercheur] : Alors qu'est-ce que tu regardes à chaque fois ?

[Elève D] : Euh bah qui a le frisbee et où est le taureau

[Chercheur] : Pourquoi en fait ça sert à quoi ?

[Elève D] : Bah pour voir où il va et pour bah demander le frisbee à celui qui l'a

[Chercheur] : Très bien...alors pourquoi là il ne l'a pas rattrapé élève J à ton avis ?

[Elève D] : Parce qu'on lui a mal lancé ...

[Chercheur] : Et donc élève P a pu l'attraper

[Elève D] : Mmh

[Chercheur] : Ça va être bon pour cette vidéo... et comment tu te sens dans ce jeu ? Est-ce que ça te stresse de soit être défenseur soit être taureau ?

[Elève D] : Bah non ...

[Chercheur] : Ça te plaît ? Tu aimes bien ?

[Elève D] : Bah oui j'aime bien

[Chercheur] : Et tu préfères être quoi ?

[Elève D] : Euh défenseur parce que taureau c'est plus dur à attraper le frisbee

[Chercheur] : D'accord... ah là regarde comme tu bouges sur la vidéo. Pourquoi tu t'es mise ici ?

[Elève D] : Bah pour l'attraper vu que bah je suis le taureau

[Chercheur] : Alors comment tu choisis où est-ce que tu vas mettre ?

[Elève D] : Euh bah je me... j'essaye de me mettre devant celui qui a le frisbee

[Chercheur] : Pourquoi ?

[Elève D] : Bah quand il lance que je l'attrape

[Chercheur] : Ok... Pourquoi tu as bien réussi à l'attraper ici ?

[Elève D] : Bah parce qu'il a mieux lancé qu'avant et puis on n'est pas très très espacé

[Chercheur] : Mmh et regarde là, attends on va remettre, là vous faites plusieurs passes entre vous deux à la suite, pourquoi ?

[Elève D] : Pour que je sais pas, je sais pas vraiment en fait ... pour que après le taureau il croit qu'on va continuer alors qu'en fait on va le lancer aux autres

[Chercheur] : Une stratégie alors... et là il se passe quoi ?

[Elève D] : Je l'ai pas rattrapé parce que élève R est passée devant et m'a écrasé le pied

[Chercheur] : Alors dernière vidéo... c'est lorsque vous étiez au regroupement à la fin de la séance. Qu'est-ce que tu as pensé de ce moment-là ?

[Elève D] : Bah que c'était bien pour refaire des règles ou ... pour la prochaine fois.

[Chercheur] : Tu n'as pas trouvé ça trop long ?

[Elève D] : Euh non parce que après élève T a dit l'heure pour qu'on parte et puis voilà

[Chercheur] : D'accord, parce que je vois que tu bouges beaucoup, je sais que plus loin dans la vidéo tu regardes tes mains, tu joues avec tes lacets, tu me regardais de temps en temps, mais tu écoutais quand même ?

[Elève D] : Bah oui et puis des fois je voulais parler mais il interrogeait les autres

[Chercheur] : D'accord ... Tu trouves ce moment important ?

[Elève D] : Oui

[Chercheur] : On a terminé. Je te remercie.

Résumé : A l'heure où la différenciation est au cœur des pratiques enseignantes, nous voulions porter notre attention sur l'origine des difficultés que peuvent rencontrer les élèves. Cette recherche met en avant un aspect encore trop peu connu : les intelligences multiples et la prise en compte des élèves à profil kinesthésique.

Cette étude a pour objectif de comprendre comment des élèves ayant un profil kinesthésique peuvent progresser/avancer dans un système plutôt adapté pour les « penseurs en mots », si l'on reprend l'expression de Chantal Wyseur.

Pour cela, nous sommes allées à la rencontre d'élèves dans deux classes différentes, afin de mettre en lumière leurs façons de fonctionner et de penser. Nous avons donc d'abord recherché au sein de ces deux classes les profils des élèves selon les types d'intelligences multiples évoqués par H.Gardner. Par la suite, nous nous sommes particulièrement intéressées aux élèves kinesthésiques afin de les observer d'un peu plus près dans l'environnement de la classe mais également au cours d'une séance d'éducation physique et sportive. Comment se comportent-ils en classe ? Sont-ils en situation d'échec, de réussite ? Quel comportement adoptent-ils en EPS ? Nous avons essayé de répondre à toutes ces questions que nous nous posions (au sujet de ces élèves) et dont les réponses peuvent en intéresser plus d'un...

Mots-clés : EPS, intelligences multiples, intelligence kinesthésique, différenciation, action située

Summary : At a time where differentiation is at the heart of teaching practices, we wanted to draw our attention to the origins of the difficulties that students may encounter. This research puts forth a little known aspect: multiple intelligences and awareness of students with a kinesthetic profile.

The aim of this study is to understand how students with a kinesthetic profile can improve/progress in a system that is more adapted to the "thinkers in words", to reuse Chantal Wyseur's expression.

In order to do this, we met students from two different classes to bring to light their way of functioning and thinking. Therefore, we began by searching for the different types of student profiles in these two classes based on the different types of multiple intelligences evoked by H.Gardner. Thereafter, we mainly focused our study on kinesthetic students in their class environment but also in physical education lessons. How do they behave in class ? Are they failing, or thriving ? What is their attitude in P.E ? We have attempted to answer all of these questions that we have been asking ourselves and we believe that the answers are very intriguing ...

Key words : P.E (Physical Education), multiple intelligences, kinesthetic intelligence, differentiation, cognition