



HAL
open science

Coopération et inclusion d'élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) en EPS : étude de l'impact d'un dispositif coopératif en relais vitesse sur l'inclusion d'une élève à besoins éducatifs particuliers au sein d'un groupe hétérogène

Vincent Baty, Thomas Lelievre

► To cite this version:

Vincent Baty, Thomas Lelievre. Coopération et inclusion d'élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) en EPS : étude de l'impact d'un dispositif coopératif en relais vitesse sur l'inclusion d'une élève à besoins éducatifs particuliers au sein d'un groupe hétérogène. Education. 2021. dumas-03254038

HAL Id: dumas-03254038

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03254038>

Submitted on 8 Jun 2021

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF
« Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la formation »
Mention second degré
Mémoire

**Coopération et inclusion d'élèves à besoins éducatifs particuliers
(EBEP) en EPS.**

Étude de l'impact d'un dispositif coopératif en relais vitesse sur
l'inclusion d'une élève à besoins éducatifs particuliers au sein d'un
groupe hétérogène.

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

Soutenu par
BATY Vincent et LELIEVRE Thomas

Le 03/06/2021

en présence de la commission de soutenance composée de :

PERRAUD Valentin, directeur de mémoire

SIMON-MALLERET Lucas, membre de la commission

Remerciements

Nous tenions à adresser un message aux différentes personnes ayant pris part à ce projet, et sans qui, la réalisation de ce mémoire n'aurait pu aboutir.

Tout d'abord, nous remercions notre directeur de mémoire **Valentin PERRAUD**, pour sa réactivité, sa grande disponibilité et tous les conseils qu'il nous a donnés au cours de cette année scolaire,

A **Mr RICOUL Mathieu**, le tuteur de stage de **Thomas LELIEVRE**, nous ayant permis de filmer les leçons et d'intervenir auprès de la classe de 4ème E,

Au **collège LE GALINET** ainsi qu'à son chef d'établissement,

A **Aziliz, Nolan et Maëlys**, ainsi qu'à **leurs familles respectives**, ayant accepté la réalisation des séquences vidéo et des entretiens de notre expérience,

A **l'UFR STAPS de Nantes**, de nous avoir prêté le matériel nécessaire au bon déroulement de notre projet,

A **nos familles respectives**, pour avoir guidé notre relecture et nous avoir soutenu tout au long de ce projet,

A tous ceux qui prendront le temps de lire nos travaux.

Sommaire

1. Introduction	5
1.1. Question de départ	7
1.2. Objectif de l'étude	8
2. Revue de littérature	9
2.1. Le décrochage scolaire.....	9
2.1.1. L'évolution des chiffres	11
2.1.2. Les attentes pour les années proches et les pistes didactiques	12
2.2. L'inclusion.....	13
2.2.1. Les élèves à besoins éducatifs particuliers	13
2.2.2. Les différents niveaux d'inclusion.....	15
2.3. Les dispositifs coopératifs : une aide à l'inclusion pour lutter contre le décrochage scolaire.....	17
2.4. L'approche théorique du cours d'expérience.....	19
3. Hypothèses	22
4. Cadre théorique et méthodologique.....	23
4.1. Une approche centrée sur le cours d'expérience des élèves :	23
4.2. L'expression du vécu lors d'un entretien d'auto confrontation	24
4.3. La reconstruction et l'analyse du cours d'expérience	24
5. Méthode.....	26
5.1. Participants	26
5.1.1. Les particularités d'une élève en décrochage scolaire dans une classe de 4ème : Aziliz	26
5.1.2. Les élèves associés à Aziliz durant le dispositif	27
5.2. Le dispositif d'expérimentation	28
5.2.1. Préparation du dispositif	28
5.2.2. But de la situation	28
5.2.3. Dispositif.....	29
5.2.4. Le comptage des points	30
5.2.5. Justifications des choix.....	30
5.2.5.1. Le comptage des points	30
5.2.5.2. Performance, maîtrise et progression	31
5.3. Le recueil de données	32
5.3.1. Les leçons	32
5.3.2. Les entretiens d'auto-confrontations	32
5.3.3. Équipements des participants.....	33
5.3.3.1. Données vidéo.....	33
5.3.3.2. Données verbales.....	33

5.3.4. Le traitement des données	33
5.3.4.1. Données quantitatives.....	33
5.3.4.2. Données qualitatives.....	33
6. Résultats.....	35
6.1 Analyse quantitative	35
6.1.1 Progression motrice	35
6.1.2. Les interactions.....	36
6.2. Analyse qualitative	37
6.2.1. Préoccupations	38
6.2.1.1. Leçon 5	38
6.2.1.2. Leçon 8	43
6.2.1.3. Comparaison des préoccupations des membres du groupe entre les deux leçons.....	47
6.2.2. Attentes	48
6.2.2.1. Leçon 5	48
6.2.2.2. Leçon 8	51
6.2.2.3. Comparaison des attentes des membres du groupe entre les deux leçons ...	53
7. Discussion	55
7.1. Une augmentation des interactions au sein du groupe	55
7.1.1. Un investissement notable au regard de l'activité d'Aziliz	55
7.1.2. Un investissement à nuancer au regard des autres membres du groupe dans la leçon 5	56
7.1.3 Les évolutions après la leçon 8	57
7.2. L'augmentation du temps de pratique et de l'apprentissage moteur d'Aziliz	59
7.2.1. L'augmentation du nombre de course d'Aziliz au regard de son groupe.....	60
7.2.2 L'évolution de l'efficacité motrice d'Aziliz	61
8. Conclusion	63
9. Bibliographie	65
10. Annexes.....	68

1. Introduction

Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves, se doivent de « *prendre en compte la diversité des élèves* »¹. A la lecture du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013), nous comprenons que la prise en compte des différences entre les élèves apparaît comme l'un des enjeux principaux de l'institution scolaire. Les propos de la circulaire de rentrée du 10 septembre 2020 ne font que renforcer cette position. En effet, le ministre J-M. Blanquer affirme que l'une des priorités de l'École pour cette année scolaire 2020-2021 est d'« *assurer la pleine inclusion de tous les enfants à besoins éducatifs particuliers* »².

Selon l'OCDE (1996) « *Les élèves à besoins éducatifs spécifiques ou à besoins éducatifs particuliers regroupent une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages* »³. Ainsi, cette définition de l'OCDE nous éclaire sur la notion d'élèves à besoins particuliers, qui regroupe les enfants en situation de handicap, nouveaux arrivants, intellectuellement précoces, en situation d'illettrisme, etc. Les élèves présentant des difficultés scolaires ou des difficultés d'adaptation sont également considérés comme « *à besoins particuliers* ».

Le terme « *inclusion* » est apparu dans les textes dans les années 2000, remplaçant le terme « *intégration* » pour favoriser une plus grande reconnaissance des personnes présentant une déficience. Nous entendons à travers ce terme de déficience, toutes les personnes présentant une insuffisance, qu'elle soit sur le plan moteur ou le sur le plan psychologique. La Commission Européenne donnera une définition de l'inclusion en 2008 comme étant le fait de « *permettre à chaque citoyen, y compris aux plus défavorisés, de participer pleinement à la société et notamment d'exercer un emploi* ». L'idée, derrière ce terme général d'inclusion, est donc de favoriser l'accès à des études supérieures ou l'insertion dans la vie active, et ce, pour

¹ Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, BO du 25/07/2013

² Circulaire de rentrée du 10/07/2020

³ Site internet officiel de l'OCDE

tous les élèves, quelle que soit la déficience présentée, autrement dit : l'inclusion englobe les individus comme présentant des besoins communs et individuels, par opposition à l'intégration qui consiste à adapter des individus « *différents* » à un système dit « *normal* ».

En 2005, en France, une loi pour « *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* »⁴ fût promulguée. Cette loi clarifie les modalités du droit à la scolarisation des enfants en situation de handicap et l'on remarque, à travers les différentes mises en application, que chaque élève bénéficie d'un suivi optimal, et ce tout au long de sa scolarité.

Toutefois, le constat le plus remarquable à la lecture des travaux d'Ebersold (2015)⁵, est que cette ambition inclusive peine à réduire les inégalités sociales. En effet, l'inégalité générée au sein du système scolaire engendre une inégalité d'accès aux diplômes, qui se répercute à plus long terme sur le marché de l'emploi. Pour preuve, selon une enquête de l'OCDE⁶, la situation des élèves en difficulté dans le système scolaire (quel que soit le besoin particulier) s'est dégradée en matière d'emploi entre le milieu des années 90 et la fin des années 2000, et leur niveau de qualification ne s'est pas rapproché de celui de l'ensemble de la population, et ce malgré un accès croissant à une scolarisation ordinaire.

Cette problématique de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers, amène à réfléchir plus précisément sur la mise en œuvre dans chaque champ disciplinaire. En ce qui concerne l'EPS, la prise en compte des différences entre les élèves apparaît comme l'un des objectifs de la discipline, tel qu'il apparaît dans le BO spécial N°11 du 26 novembre 2015 « *(L'EPS) assure l'inclusion, dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers* »⁷. L'enseignant doit donc réaliser un travail

⁴ Loi n° 2005-102 du 11/02/2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

⁵ Ebersold, S. (2015). *Inclusif. Vous avez dit inclusif ? L'exemple du handicap. Vie sociale*, 11(3), 57-70.

⁶ OCDE, 2008, Elèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : politiques, statistiques et indicateurs

⁷ BO spécial n°11 du 26/11/2015

didactique et pédagogique pour favoriser l'inclusion des élèves à besoins particuliers. Ces propos sont en accord avec la volonté du Ministère de l'Education Nationale qui souhaite « *offrir à tous l'accession d'une pratique physique, sportive, artistique* » (projet de programmes du lycée, 2018-2019)⁸.

Nous souhaitons ici nous intéresser à la problématique du décrochage scolaire. Ce phénomène nous semble être un point sensible au vu du contexte sanitaire actuel. Pour preuve ce chiffre tiré du journal Ouest France, affirmant que près de « *970 000 élèves ont décroché lors du confinement* »⁹.

1.1. Question de départ

Dans ce mémoire, nous nous proposons d'étudier la manière dont les élèves vont vivre la mise en place de dispositifs coopératifs visant l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP). En effet, en permettant à des enfants de profils hétérogènes d'évoluer ensemble, au sein d'un même groupe, l'École vise à former chaque élève au « *vivre ensemble* », tel que mentionné dans les programmes : « *L'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble* » (BO spécial 26 novembre 2015). Ainsi, l'EPS peut apparaître pour l'enseignant comme un moyen de mettre en place des dispositifs coopératifs, permettant aux élèves d'échanger entre eux afin de réaliser une tâche collective. Abrami (1996)¹⁰ affirme que « *cette forme de travail a des conséquences bénéfiques sur la réussite scolaire, le développement des habiletés sociales, l'état affectif et l'image de soi* ».

A travers ces dispositifs coopératifs, l'enseignant, dans son travail didactique, doit chercher à encourager les interactions au sein de ses dispositifs d'apprentissages.

Dans le cadre de l'éducation physique et sportive (EPS) plusieurs questions professionnelles apparaissent : comment intégrer la problématique de l'inclusion au sein du cours d'EPS ? Dans quelles mesures les dispositifs coopératifs peuvent-ils participer à l'inclusion de tous ? Comment favoriser l'inclusion d'élèves à besoins

⁸ Projet de préambule commun à l'ensemble des programmes du lycée général et technologique – Décembre 2018

⁹ Journal Ouest France du 25/08/2020

¹⁰ Abrami, O., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C. (1996). *L'apprentissage coopératif – Théories, méthodes, activités*. Chenielere/mcgraw-Hill

éducatifs particuliers tout en prenant en compte les autres élèves au sein d'une classe ?

1.2. Objectif de l'étude

Cette recherche a pour but de nous éclairer quant à l'impact des dispositifs coopératifs sur l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers en EPS. Nous souhaitons mesurer l'inclusion d'un élève, en comparant une situation de référence en début de séquence, à cette même situation en fin de séquence, dans l'activité vitesse-relais. Notre mesure du niveau d'inclusion sera guidée selon 2 facteurs : quantitatif et qualitatif. Sur le plan quantitatif, nous souhaitons mesurer l'inclusion d'un élève sur le plan moteur à travers une éventuelle progression de la motricité de l'élève et/ou la quantité de pratique; mais aussi sur le plan social à travers l'évolution du nombre d'interactions intra-groupales, lors de cette mise en situation. Sur le plan qualitatif, nous analyserons l'évolution des préoccupations des élèves au sein du dispositif entre deux leçons. Selon l'engagement des élèves dans le dispositif, les préoccupations peuvent évoluer et ainsi nous permettre de caractériser une éventuelle inclusion.

2. Revue de littérature

2.1. Le décrochage scolaire

Le décrochage scolaire, principale lutte actuelle des professionnels de l'éducation, devient depuis quelques années « *une priorité nationale et un enjeu dans le cadre de la « Stratégie Europe 2020 »* », (Ministère de l'éducation nationale, La lutte contre le décrochage scolaire.)¹¹

Pour comprendre, il est nécessaire de s'appuyer sur une définition: « *L'indicateur utilisé au niveau européen dit « des sortants précoces » correspond aux jeunes âgés de 18 à 24 ans qui ne disposent d'aucun diplôme de cycle secondaire et ne poursuivent aucune étude ni formation au moment de l'enquête (...)* ». Pour être plus précis, « *les sortants précoces* » sont au nombre de 450 000 en 2016 et se définissent par le fait qu'ils quittent le système de formation initiale sans avoir obtenu de diplôme, ou avec exclusivement le brevet des collèges. En France, la mesure repose également « *sur le décret du 31 décembre 2010 qui définit les décrocheurs comme des élèves qui quittent le système de formation initiale sans avoir obtenu un niveau de qualification correspondant au baccalauréat général ou à un diplôme à finalité professionnelle* », (Évaluation de la politique de lutte contre le décrochage scolaire ; cahier des charges, novembre 2013)¹². Il est donc nécessaire de continuer cette lutte et d'amener le maximum d'élèves à obtenir des certifications permettant une insertion plus importante dans le monde professionnel ; les entreprises cherchent, de plus en plus, des individus pourvus de ces certifications, car cela est synonyme d'assiduité et d'un apport de connaissances important.

Les professionnels de l'éducation sont, par conséquent, en première ligne dans la volonté de l'éducation nationale de réduire ce nombre de « *sortants précoces* ». Dans ce sens, pour leur permettre de lutter efficacement contre ce problème, il est nécessaire d'en comprendre les causes. D'après une synthèse, réalisée par le Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO) en

¹¹ Site internet officiel du ministère de l'éducation nationale : eduscol.education.fr

2017, sur une conférence de comparaison internationale portant sur le décrochage scolaire, celui ci serait lié à différents facteurs¹³.

Tout d'abord, le CNESEO évoque « *Les facteurs individuels : genre, milieu social, milieu familial, facteurs psychosociaux et les compétences scolaires* ». Plus précisément « *Les expériences scolaires négatives* », dans lesquelles l'élève peut se retrouver, l'amènent à devenir hostile aux savoirs scolaires et à ne plus comprendre l'utilité de les acquérir. Ce dernier se découragera, ce qui engendrera un décrochage scolaire car cela n'aura plus d'impact et de sens, donc il ne fera pas le travail demandé ou fera le minimum imposé par l'enseignant.

Un deuxième facteur, toujours selon le CNESEO, serait celui lié au « *contexte territorial difficile* » notamment le lieu géographique dans lequel est implanté l'établissement, n'apportant pas les mêmes possibilités qu'un autre établissement étant dans un lieu géographique différent. Tout cela engendre une offre de formation différente et inégale en fonction du lieu géographique où est implanté l'établissement. Ce qui implique que l'accompagnement des élèves en difficulté ne serait pas égal sur l'ensemble du territoire car les moyens ne seront pas les mêmes.

Pour finir, sur le plan scolaire, le « *contexte scolaire défavorable* » se place au même niveau d'importance que les précédents. En effet, tout ce qui touche au climat scolaire, dont notamment les pratiques des enseignants ne mettant pas en place une différenciation pédagogique, ou même une mixité au sein de leur classe, engendrera un décrochage d'après le Centre d'Étude. Les élèves seront maintenus dans leur environnement actuel et ne pourront pas découvrir de nouvelles « *normalités* », comme le travail en groupes hétérogènes ou de niveau, en fonction de la situation proposée par l'enseignant. Ils stagneront dans leurs apprentissages et dans leurs difficultés, ce qui engendrera une perte d'implication.

Dans notre recherche nous nous intéresserons plus particulièrement aux « *caractéristiques scolaires des individus* ». En effet « *les estimations à partir de modèles logistiques placent les caractéristiques scolaires des élèves comme étant les prédicateurs les plus puissants d'un décrochage scolaire* » (Coudrin, 2006)¹⁴.

¹³ « Prévention et intervention : comment agir efficacement face au décrochage scolaire ? » Conférence de novembre 2017

¹⁴ Coudrin, C. (2006). *Le devenir des élèves neufs ans après leur entrée en sixième*. DEPP

Il serait donc nécessaire, pour l'enseignant, de définir les causes et notamment les caractéristiques scolaires de l'élève et son cercle rapproché, pour pouvoir émettre des solutions à mettre en place dans ses leçons. L'objectif est de pouvoir atténuer les causes du décrochage scolaire sachant, que selon la même étude, le processus du décrochage scolaire est divisé en 4 étapes : « *difficultés scolaires précoces* », « *problèmes de comportements* », « *absentéisme* », « *décrochage scolaire* ».

2.1.1. L'évolution des chiffres

En 2013, dans le cadre de la « *Stratégie Europe 2020* », l'objectif était de réduire le nombre de « *sortants précoces* » dans l'ensemble des pays présents. En effet, la France, notamment, avait fixé des objectifs ambitieux : « *Diviser par deux d'ici 2017 le nombre de jeunes sortants sans qualification du système éducatif* » et « *d'atteindre un objectif n'excédant pas 10% de décrocheurs de 18-24 ans* ».

La Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), estime qu'en France, 12,8 % des élèves sont des « *sortants précoces* » et ont pour cause le décrochage scolaire¹⁵. En 2016, ce chiffre est revu à la baisse puisqu'il passe à 8,8% (sans prendre en compte les formations non formelles). Depuis le début du 21^{ème} siècle, le pourcentage de décrocheurs est en baisse mais le nombre augmente (si on considère que le nombre d'élèves s'accroît). Cependant le confinement vient « *fausser* » cette baisse.

En effet, « *près de 20% des élèves ne paraissent pas engagés dans la scolarité depuis le début du confinement ; ils seraient 30% des élèves en collège REP et en lycée professionnel* ». Ces chiffres, appuyés par une situation inédite dans le pays, recueillis lors d'une étude de l'association SynLab dirigé par Rizzo F.¹⁶, alertent sur la forte concentration d'élèves en proie au décrochage scolaire.

Le confinement, de 2 mois a favorisé l'augmentation du nombre d'élèves en décrochage scolaire. Pour preuve, selon le journal Ouest France : « *970 000 élèves ont décroché lors du confinement* ». Plus précisément, selon une enquête du ministère de l'éducation nationale réalisée en juillet 2020, « *entre 6% et 10% des*

¹⁵ Insee, enquêtes Emploi ; estimations et extrapolations MEN-MESRI-DEPP (Site internet officiel de l'INSEE)

¹⁶ Site officiel syn-lab.fr

élèves n'entretenaient plus de lien avec leurs enseignants ». Le décrochage est donc un sujet d'actualité important, puisque celui-ci peut augmenter à tout moment comme ici, avec la situation sanitaire actuelle.

L'évolution de ces chiffres montre l'importance de lutter contre le décrochage scolaire et de manière plus significative, dans la société actuelle post-confinement. L'inclusion possède alors un rôle important dans le but de retravailler le lien entre l'École et les décrocheurs. Dans notre étude, il sera question du lien entre l'École et les élèves à besoins éducatifs particuliers, qui ont encore plus de difficultés qu'avant à réussir à l'École. Ce lien, ayant été réduit à cause du confinement, risque de les laisser pour compte sans y prêter attention.

2.1.2. Les attentes pour les années proches et les pistes didactiques

Comme évoqué précédemment, « *La rentrée scolaire 2020 sera une période cruciale pour prévenir le décrochage, en particulier pour les élèves quittant le collège pour rejoindre le lycée ou un centre de formation d'apprentis (CFA)* » (circulaire de rentrée 2020). Cette même circulaire en fait l'un de ses objectifs principaux, avec une proposition globale pour les enseignants : « *Une priorité absolue : consolider les apprentissages des élèves en identifiant leurs besoins et en y apportant une réponse personnalisée* ». En effet, le fait de personnaliser les contenus proposés par les enseignants, engendrera pour les élèves une plus grande estime de soi puisqu'ils se sentiront plus impliqués, ce qui aura pour conséquence de réduire certains des facteurs scolaires vu précédemment et notamment « *la faible valorisation des études chez l'apprenant* ».

C'est pourquoi, les professionnels de l'éducation ont pour objectif de personnaliser les apprentissages, pour pouvoir prendre en compte l'ensemble des difficultés, caractéristiques des élèves et ainsi éviter qu'ils sortent précocement. C'est dans cette volonté que « *Le ministère concentre tous les moyens disponibles pour assurer l'accompagnement personnalisé des élèves : plus d'1,5 millions d'heures supplémentaires, (...), et tous les partenaires de l'École dans le cadre de Devoirs faits seront mobilisés et concentrés entre septembre et décembre sur cet accompagnement. Tous les niveaux sont concernés.* » (Circulaire de rentrée 2020). C'est dans cet objectif que les enseignants doivent, au maximum, s'adapter et adapter leurs pédagogies, notamment en créant des groupes de besoins, pour

permettre cette différenciation pédagogique. Mais également en favorisant la coopération et notamment faciliter le tutorat entre pairs (pour accentuer l'entraide entre élèves) ou bien réaliser des groupes hétérogènes pour faciliter l'échange dans des situations où chaque élève apporte ses acquis pour pouvoir résoudre le problème donné par l'enseignant. Ces exemples de pistes didactiques permettent de réduire les différents facteurs vus précédemment et semblent être des solutions pour limiter le décrochage scolaire car d'après Ensergueix et Lafont (2009)¹⁷ « *L'apprentissage est plus favorable en dyade avec tutorat réciproque qu'en dyade avec tutorat simple ou sans tutorat* ».

« *Cependant le décrochage scolaire n'est pas un phénomène uniforme et homogène. Il se matérialise par autant de trajectoires individuelles et d'histoires de vie et s'explique par une combinaison de facteurs de risques internes et externes à l'École. La réponse ne peut être univoque.* »¹⁸ (La lutte contre le décrochage scolaire sur Eduscol, novembre 2020). Cette citation résume les propos précédents, en affirmant que le décrochage scolaire peut venir de différents facteurs influant sur l'élève. L'enseignant doit les considérer, pour permettre d'adapter sa pédagogie, afin de prendre en compte la totalité des élèves et leurs besoins, pour les rassurer par leur présence dans le système scolaire et prouver son importance.

2.2. L'inclusion

2.2.1. Les élèves à besoins éducatifs particuliers

Les élèves à besoins éducatifs particuliers, ayant pour abréviation « *EBEP* » dans les différents textes les évoquant, sont des élèves ayant besoin d'une prise en charge, des différents acteurs scolaires, plus importante et/ou différente des autres élèves.

Selon la définition de l'OCDE (1996) sur les élèves à besoins éducatifs particuliers, l'inclusion aura alors pour objectif de faire participer les EBEP aux leçons d'EPS, au même titre que l'ensemble du groupe classe. Mais pour cela il est important de

¹⁷ Lafont, L. & Ensergueix, P. (2009). *La question de la formation d'élèves tuteurs : considérations générales, application au cas des habiletés motrices. Carrefours de l'éducation*, 1(1), 37-52.

¹⁸ La lutte contre le décrochage scolaire sur Eduscol, novembre 2020.

préciser que l'intégration ne suffit pas. En effet, la personnalisation de contenus d'enseignement par l'enseignant, est importante à mettre en place. Les élèves en situation de décrochage scolaire le deviennent car ils possèdent des difficultés à travailler selon les méthodes dites « classiques » proposées par l'enseignant. Donc, pour qu'il y est une inclusion, l'enseignant doit adapter les situations à ces élèves pour qu'ils puissent travailler à leurs rythmes mais avec leurs camarades.

A la suite de cela, il semble important de spécifier nos propos dans le cadre de la discipline.

Les travaux d'Amans-Passaga et Montaud (2018)¹⁹ s'intéressent au processus d'inclusion d'élèves en surcharge pondérale dans la discipline et peuvent être appliqués pour l'ensemble du public étudié. Plus précisément, la notion d'inclusion d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans le cadre de l'EPS, renvoie aux élèves en situation de handicap et aux élèves en situation d'inaptitude partielle, dont l'état de santé ou de développement, interdit de mobiliser les ressources qui permettent d'accomplir des tâches motrices. Ces élèves risquent le plus souvent un décrochage scolaire par leur manque d'inclusion en classe. En effet, comme évoqué précédemment, les élèves sont souvent en proie à des moqueries et à des jugements. Dans la discipline EPS, bien que le temps moteur ne soit pas le seul, les autres élèves vont considérer que ces élèves ne peuvent pas leur apporter de contenus et plus précisément ne vont pas pouvoir les aider dans la résolution de problèmes puisqu'ils possèdent moins de connaissances que les élèves avec un niveau plus important (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève et Trohel, 2013)²⁰. Donc, les élèves considérés comme EBEP vont eux-mêmes se sentir délaissés et inutiles. Tout cela va engendrer une augmentation de « *la perception négative des habiletés et des capacités de l'élève* », Amans-Passaga et Montaud (2018), et celui ci va de lui même s'écarter du groupe. La réflexion sur la création des contenus par l'enseignant sera alors importante et notamment dans le rôle de ces élèves pour ne

¹⁹ Amans-Passaga, C & Montaud, D. (2018). *Inclusion épistémique des élèves en situation de surcharge pondérale en EPS. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 81(1), 99- 122.

²⁰ Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C. & Thohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur le cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : Editions Revue EP&S.

pas les « *laisser de côté* ». Il doit donc notamment personnaliser les dispositifs pour ces élèves afin qu'eux aussi puissent apporter des contenus aux autres élèves quel que soit leur niveau. Il pourra aussi créer des dispositifs permettant des interactions entre ses élèves, avec notamment la création de groupes hétérogènes favorisant ces échanges, qui doivent être construits en amont par l'enseignant pour les guider.

Les missions du professeur sont, depuis 1997, et la parution de la circulaire éponyme²¹, « *d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle* », elles s'associent pour l'enseignant d'EPS, à la finalité de la discipline dans le programme de 2019 du lycée, possédant pour complémentarité celle du collège, ayant pour volonté, notamment, de former « *un citoyen épanoui (...) pour s'engager (...) dans un mode de vie actif et solidaire* »²². (BO spécial N°1 du 22 janvier 2019). En prenant en compte ces priorités, et notamment le développement du bien-être de la totalité de ses élèves défini par l'Organisation Mondiale de la Santé comme « *un état de (...) bien-être physique, mental et social* »²³, l'enseignant doit réaliser un travail didactique et pédagogique, pour inclure les élèves en situation de handicap ou en difficulté scolaire dans son enseignement. Celui ci doit, en effet, permettre à ses élèves l'acquisition d'apprentissages moteurs méthodologiques et sociaux au même titre que les autres élèves.

2.2.2. Les différents niveaux d'inclusion

C'est pour comprendre les conséquences de celle-ci sur l'inclusion, que divers auteurs ont réalisé des expériences permettant de dissocier différents niveaux d'inclusion chez les enseignants d'EPS.

Dans leur ouvrage, Tant et Watelain (2015) proposent une classification du niveau d'inclusion à partir des 3 dimensions du bien-être²⁴. Celles-ci sont étudiées à partir

²¹ Circulaire 97-123 du 23 mai 1997

²² Bulletin Officiel N°1 du 22 janvier 2019

²³ Préambule de la Constitution de l'OMS

²⁴ Tant, M & Watelain, E. (2015). Inclusion et bien être des élèves en situation de handicap moteur. Analyse des pratiques différenciées d'enseignants d'Education Physique et Sportive. Revue Education, santé, sociétés, vol. 2 (1), 45-60.

de paramètres internes, dont notamment, l'intensité de l'effort pour la dimension physique, l'engagement des élèves face aux échecs ou aux réussites pour l'aspect mental, et un croisement entre les observations d'une tierce personne ainsi que les paramètres des deux autres dimensions, pour la dimension sociale.

Les résultats de cette étude, à partir d'une population importante et hétérogène en son sein, permettent de différencier 3 niveaux d'inclusion chez les enseignants d'EPS : l'insertion, l'intégration et la scolarisation.

Le premier niveau se caractérise par une insertion des élèves en situation de handicap au sein de la classe, et se traduit par une volonté du professeur de prendre en compte ces élèves, mais en se heurtant à un manque de capacité à adapter la situation à leurs besoins particuliers. Cela se traduit donc par la tenue de rôles en périphérie de la dimension motrice de la situation. Les causes sont évoquées par les auteurs, comme étant un manque de formation des professionnels, et un sentiment d'incompétence qui tend vers une « *vision médicale déficitaire des élèves en situation de handicap* » (p.13).

L'intégration est le nom donné au second niveau. Pour l'ensemble des enseignants faisant partie de ce niveau, il est important que les élèves en difficulté aient un engagement moteur conséquent. Pour cela, ils abaissent la difficulté du travail à effectuer mais de manière trop importante (Garel, 2003), au détriment des autres élèves de la classe pouvant entraîner des « *ressentiments* » (p.13), mais l'élève « *en situation de handicap est extrait du cours traditionnel lors de matchs pour réaliser (...) des exercices de motricité ou de développement physique* » (p. 13). Les enseignants confondent « *l'EPS avec la rééducation* » (p.14) provoquant une « *vision encore médicale mais capacitaire de l'élève en situation de handicap* » (p.14).

Le dernier niveau fait part de la capacité des enseignants à créer des situations qui prennent en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap, tout en considérant le « *besoin de difficulté* » des élèves valides. C'est pour cela que l'on caractérise ce niveau d' « *inclusif* » car les élèves en situation de handicap, réalisent les mêmes situations que les autres élèves en ayant un temps moteur égal et un environnement social non différencié. Ce « *type d'engagement professionnel* » (p.4) dépasse les visions médicales en positivant le handicap.

2.3. Les dispositifs coopératifs : une aide à l'inclusion pour lutter contre le décrochage scolaire

Tout d'abord, il nous semble important de rappeler la définition de Johnson et Johnson (1994)²⁵, sur l'apprentissage coopératif. Il s'agit d'« *un enseignement en petits groupes avec des pratiques qui utilisent les interactions entre les élèves comme moyen d'atteindre des objectifs pédagogiques* ». Mais l'enseignant doit prendre en compte que « *ce n'est pas en plaçant simplement les élèves en groupe et en leur demandant de coopérer que cela assurera des résultats positifs* » (Putman, 1998.p.18)²⁶.

Ainsi, il s'agit de prendre en compte les recommandations de Putman, en remplissant les conditions nécessaires à la création d'un tel dispositif, explicitées par Johnson et Johnson (1994). Les cinq conditions sont « *l'interdépendance positive* », « *la responsabilisation individuelle* », « *la promotion des interactions de soutien et d'entraide entre les élèves* », « *la sollicitation et le développement d'habiletés coopératives* » et « *les discussions associées à l'évaluation collective* », si « *elles sont présentes ont des effets positifs* » (Johnson et Johnson, 1981 ; Slavin, 1983) « *sur le plan scolaire, social et psychologique* » (Binet et Gaborit, 2018, p.8)²⁷.

Dans leur article, Binet et Gaborit (2018) évoquent le cas d'élèves exclus, sans en préciser la cause (handicap, sociabilité faible de l'élève, etc.) mais en indiquant les conséquences, dont la solitude physique des élèves « *à la cantine ou lors des sorties scolaires* » (p.7)

Les résultats montrent que la réalisation de missions, au cours des 3 leçons, a été respectée par les élèves et a permis à l'élève en exclusion de recevoir des interactions « *d'encouragements* », d'autres qui « *le rassuraient* » et « *une prise d'information de ses camarades* » sur son activité.

²⁵ Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*, (Quatrième édition). Interaction Book Company

²⁶ Putnam, J. W. (1998). *Cooperative learning and strategies for inclusion: Celebrating diversity in the classroom*. (2nd ed.). Baltimore, MD: Brookes.

²⁷ Binet, A & Gaborit, J (2018). *Coopération et inclusion en EPS : Apprentissage coopératif et inclusion en Education Physique et Sportive*. Ressources Inspé de Nantes, 20, 6-21.

Comme l'évoquent les auteurs, les résultats convergent vers ceux de Huet et Saury (2011)²⁸ et notamment le passage « *d'interactions non réciproques et non complémentaires à des interactions fondées sur des engagements réciproques et/ou complémentaires.* » Ces nouveaux types d'interactions favorisent l'inclusion car elles possèdent un but commun et ont pour objectif de favoriser l'inclusion.

Pour conclure, ce dispositif coopératif permet donc « *l'émergence d'attitudes empathiques* » (p.15), et notamment dans le sens leaders-exclus, grâce à l'augmentation des interactions et à l'utilité de chacun dans la réalisation du but commun.

Ces deux études montrent que l'enseignant, par la réalisation de dispositifs coopératifs, peut engendrer des interactions utiles et nécessaires à la réalisation de la tâche, et que chaque élève présent dans le groupe peut apporter des éléments à sa réalisation. Les élèves exclus se sentant impliqués, se retrouvent être des acteurs utiles dans la tâche et se sentent écoutés. Les autres élèves le comprennent aussi et s'appuient sur ces élèves pour pouvoir résoudre la tâche. Le facteur « *perception négative des habiletés et des capacités de l'élève* » pouvant engendrer le décrochage d'un élève, sera alors réduit voir inexistant. Nous avons donc ici une solution pour réduire ce phénomène de décrochage, puisque ces élèves pourront se sentir utiles au sein de leur groupe. Ils vont alors se sentir impliqués dans la situation.

Toujours dans un souci de réduire les différents facteurs favorisant le décrochage scolaire : « *difficultés à entretenir des relations avec autrui* », « *Un mauvais rapport apprenant/enseignant* », « *le manque d'engagement de l'administration et des enseignants* » et « *la perception négative des habiletés et des capacités de l'élève* », l'enseignant peut s'appuyer sur les travaux de Tant et Watelain (2015) qui soulignent que « *la formation des tuteurs améliore l'engagement moteur des élèves handicapés* » ou d'élèves ayant plus de difficultés scolaires, en s'appuyant sur les résultats d'études de Lieberman et al.(2000) (p.177). L'étude de

²⁸ Huet, B., & Saury, J. (2011). *Ressources distribuées et interactions entre élèves au sein d'un groupe d'apprentissage : une étude de cas en éducation physique et sportive.* EJRIEPS, 24, 4-30.

Rivière et Lafont (2014)²⁹ a pour but d'enrichir la démarche des enseignants en détaillant la préparation au rôle de tuteur.

Ces deux études appuient sur l'importance des dispositifs coopératifs et la possibilité des enseignants à préparer efficacement les autres élèves, pour pouvoir aider les élèves en difficulté et notamment ceux en décrochage.

L'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers semble donc la voie principale que peuvent emprunter les acteurs de l'École pour lutter contre le décrochage scolaire.

En effet, les dispositifs coopératifs, favorisant des interactions entre élèves de niveaux hétérogènes, permettraient à ceux ayant un niveau plus faible de participer à la mise en place des situations, où l'apport de leurs connaissances peut s'ajouter à celles des élèves ayant un niveau supérieur.

Les élèves en difficulté, ici les EBEP, se sentiront alors importants et s'engageront de manière plus significative dans l'activité. Tout cela dans un souci de réduire les facteurs du décrochage scolaire, et plus particulièrement sur le plan moteur et sur le plan social.

2.4. L'approche théorique du cours d'expérience

L'approche du cours d'expérience³⁰ (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève et Trohel, 2013) se dit être une démarche « *proscriptive* » dans le sens où elle ouvre différentes possibilités d'apprentissage pour les élèves, (par opposition à une démarche prescriptive, qui n'offre qu'une seule possibilité aux élèves). Il est alors important de se référer à ce que Brill (2002) ou Durand (2008) appellent « *Espaces d'Actions Encouragées* » (EAE). Ces EAE favorisent une diversité des choix pour les élèves, qui sont dépendants de la matérialité (choix des objets utilisés), de la spatialité, (choix sur l'agencement de la situation et des élèves dans l'espace), de la temporalité (durée de la situation, rotations...), ainsi que l'organisation sociale du dispositif (choix des formes de groupements). Le dispositif mis en place dans le

²⁹ Lafont, L & Rivière, C. (2014). *Favoriser l'inclusion d'élèves porteurs de troubles cognitifs par le tutorat en EPS. Carrefours de l'éducation*, 37(1), 175-190.

³⁰ Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C. & Thohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur le cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : Editions Revue EP&S

cadre de notre expérience prend alors du sens, au regard de la matérialité (utilisation des fiches d'observations), de la spatialité (construction de repères et prises de marques sur une même piste au long de la séquence), ou encore au regard de la temporalité, en proposant ce même dispositif sur plusieurs leçons consécutives. Autant d'éléments qui peuvent permettre de construire les interactions au sein du groupe, et potentiellement favoriser les apprentissages moteurs, et ainsi participer sur le long terme à l'inclusion de notre élève sujet. Cette notion d'EAE est stimulante pour les élèves, à la seule condition qu'elle prenne en compte les différentes interactions sociales entre les élèves, mais aussi les échanges entre l'enseignant et les élèves. Afin de préciser cette prise en compte des interactions, nous parlerons « *d'Espace d'Actions et d'Interactions Encouragées* » (EAIE). A travers cette notion, l'enseignant est non seulement le concepteur des dispositifs d'apprentissage, mais également un concepteur des dispositifs d'interactions.

Plusieurs pistes peuvent orienter l'enseignement dans le sens du développement d'EAIE. Ce sont ces différentes pistes qui justifient l'utilisation de l'approche théorique du cours d'expérience, dans le cadre de notre mémoire. Tout d'abord, pour favoriser la construction d'EAIE l'enseignant doit favoriser la construction « *d'expériences typiques* ». Il s'agit ici « *d'amplifier* » les expériences vécues par l'utilisation d'artefacts matériels ou symboliques. Dans le cadre de notre dispositif, l'idée est de relier l'expérience en classe à une expérience vécue par les élèves, ou du moins une expérience significative pour eux. Par exemple, le fait de créer un championnat entre différentes équipes, représente une forme d'expérience typique. Cela est mis en place pour modifier l'engagement de l'élève en situation, le focaliser sur certains éléments et ainsi « *encourager* » ou « *décourager* » certaines actions (p.176)

Ensuite, une seconde piste pour orienter l'enseignement dans le sens du développement d'EAIE, est de favoriser la construction d'histoires collectives. Une des pistes d'interventions pour cela est de « *ritualiser* » la situation proposée, et c'est ce que nous tentons de mettre en place à travers notre situation de référence, qui est présente à chaque leçon de cette séquence. A partir d'un objectif commun (ici « *gagner ensemble* », ou du moins essayer de battre son temps théorique) l'enseignant engage les élèves à aider les autres, pour être efficaces ensemble (Tableau 11 p.185).

Enfin, la dernière piste possible est de mettre en place des « *communautés de pratiques* » au sein de la classe (Wenger, 2005). Favoriser la construction de communautés de pratique revient à créer au sein d'un groupe, les conditions pour le développement d'un projet commun, ou encore le sentiment d'appartenance à un groupe. Il s'agit de passer d'un « *collectif d'élèves solitaires* » à « *un collectif d'élèves solidaires* » (p.185). Pour y parvenir « *l'enseignant doit faire en sorte que les élèves puissent s'inscrire au sein de dynamiques collectives suffisamment durables pour que se créent au fil des séances des expériences partagées entre les élèves et une forme de solidarité réciproque* ». C'est ce que nous tentons de mettre en place avec la création d'équipes stables tout au long du cycle.

L'appui sur l'approche théorique du cours d'expérience, nous semble être une condition indispensable pour mettre en œuvre un climat favorable aux interactions et à une coopération. A travers les différents éléments que nous avons énoncés ci dessus, nous espérons tout mettre en œuvre afin d'observer une coopération, visant à favoriser sur le long terme l'inclusion de notre élève en situation de décrochage scolaire.

3. Hypothèses

Plusieurs hypothèses peuvent apparaître suite à notre expérience, visant à répondre à la question de départ. Tout d'abord, nous pensons qu'il est possible de constater une augmentation de l'engagement de l'élève en situation de décrochage scolaire, et ce grâce à la mise en place de notre dispositif coopératif. En effet, cet élève ayant potentiellement des difficultés d'inclusion au sein de la classe, il semble probable que l'on constate une amélioration sur le plan social, qui s'expliquerait par le sentiment d'appartenance à un groupe, au sein de la classe. Le nombre d'interactions au sein du groupe de travail, mais aussi au sein du groupe classe peut potentiellement s'améliorer au fur et à mesure des leçons.

Ensuite, il est possible de voir apparaître une amélioration sur le plan moteur. En effet, l'apprentissage en groupe coopératif favorise l'aide et les régulations par les autres membres du groupe. Ces régulations s'expliquent par le but commun et l'interdépendance positive qui relie chaque élève de ce groupe. Ainsi, nous pourrions potentiellement observer une augmentation de l'efficacité motrice lors des courses de relais - vitesse.

De plus, au regard du décrochage scolaire, cette expérience peut potentiellement avoir un impact positif, en motivant l'élève à venir en EPS. La relation appuyée avec ses camarades tout au long du cycle, peut participer à l'engager dans la pratique mais également hors de la pratique de l'EPS.

4. Cadre théorique et méthodologique

Afin de comprendre l'engagement de notre élève en situation de décrochage, nous analyserons l'évolution de son activité au fil des séances selon une démarche qui s'inscrit dans la théorie du cours d'action (Theureau, 2004, 2006)³¹. Ces observations nous permettront par la suite d'émettre des hypothèses relatives à l'inclusion d'Aziliz au sein de la classe. Les propos qui suivent sont tirés de l'ouvrage « *Actions, significations et apprentissages en EPS* » (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève et Trohel, 2013)³².

4.1. Une approche centrée sur le cours d'expérience des élèves :

La théorie du cours d'expérience s'intéresse à tous les phénomènes d'activité de l'acteur. C'est ce qui est « *significatif pour l'acteur* » ou « *montrable, commentable à tout instant dans des conditions favorables à un observateur* ». En d'autres termes, il s'agit de la construction du sens de l'activité pour un acteur. Les chercheurs ont considéré que les autres élèves, tout comme l'enseignant, participent potentiellement à l'expérience de l'élève. En effet, un élève n'est jamais réellement seul en EPS, il est toujours attentif à l'observation du professeur, aux performances ou aux encouragements de ses camarades, etc. Ainsi, l'activité d'un élève est constamment « *connectée* » à celle des autres, et le cours d'expérience va nous aider à comprendre les variations de notre sujet Aziliz, sur le plan de l'engagement au sein de la classe, et au sein de son groupe.

Afin de recueillir les expériences significatives de chaque membre du groupe, nous aurons recours à des entretiens d'auto confrontation, afin de comprendre ce qui fait sens pour eux à chaque étape de la séquence et ainsi mieux analyser leurs comportements.

³¹ Theureau J. (2004) *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octares

³² Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C. & Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur le cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris: Editions Revue EP&S.

4.2. L'expression du vécu lors d'un entretien d'auto confrontation

Lors d'un entretien d'auto confrontation, l'élève va visionner des extraits de la leçon qu'il vient de réaliser. Il va ainsi pouvoir décrire ce qu'il a vécu, et cela participe à comprendre ce qui est significatif pour lui. Pour faciliter cette verbalisation, le chercheur doit aiguillier l'élève, à l'aide de questions ouvertes et de relances verbales « *qu'est ce que tu penses à ce moment là ?* » ; « *C'est-à-dire ?* ». Le chercheur doit essayer d'accéder au vécu de l'élève et à son ressenti.

4.3. La reconstruction et l'analyse du cours d'expérience

Le protocole de reconstruction du cours d'expérience se construit en 2 volets, selon Saury et al (2013). Dans un premier temps le chercheur réalise une description des séquences vidéo qu'il a réalisées. Dans un second temps, le chercheur va décrire les données récoltées lors de l'entretien d'auto-confrontation. Pour analyser ces deux volets, les chercheurs vont utiliser des signes hexadiques.

Les « *signes hexadiques* » sont des unités que l'on compte au nombre de six. Ce sont les différents éléments qui vont être significatifs pour l'élève, lorsqu'il va analyser sa propre activité.

Le premier signe concerne « l'engagement » de l'acteur dans la situation (E). Il est relatif à toutes les préoccupations de l'élève sur l'activité en cours ; cela relève du champ des possibles pour un individu, à un instant donné. Le second signe concerne « *l'actualité potentielle* » (A), il est relatif à la situation dynamique dans laquelle l'élève est engagé. Le troisième signe est « *le référentiel* » (S), il est relatif à tous les éléments qui font signe, qui font choc à l'élève, c'est ce qui fait sens pour lui à un moment donné. Le quatrième signe est le « *representamen* » (R), il est relatif au jugement perceptif, mnémonique ou proprioceptif de l'élève dans une situation, à un moment donné. Le cinquième signe est « *l'unité élémentaire en cours d'action* » (U) et est relatif aux actions, communications ou focalisations de l'élève. Le sixième et dernier signe est « *l'interprétant* » (I), il est relatif à la construction de nouveaux « *types* », c'est-à-dire de nouvelles connaissances.

Dans le cadre de notre étude, nous nous intéresserons principalement à trois de ces six signes hexadiques : l'engagement (E), l'actualité potentielle (A), et l'unité élémentaire en cours d'action (U). Les trois signes restants portent sur le processus

d'apprentissage des élèves dans une situation, ils ne sauraient nous être utiles dans le cadre de notre recherche. Ainsi, nous accorderons de l'importance aux trois signes E, A et U, qui révèlent des informations sur l'engagement et donc des préoccupations des élèves dans la tâche donnée.

A l'aide de ces trois signes, nous espérons pouvoir observer une évolution entre une leçon de début et de fin de séquences, et ainsi caractériser la potentielle inclusion de notre sujet.

5. Méthode

L'étude s'est déroulée avec la classe de 4ème E du collège Le Galinet à Blain en Loire-Atlantique.

5.1. Participants

5.1.1. Les particularités d'une élève en décrochage scolaire dans une classe de 4ème : Aziliz.

Aziliz se caractérisait sur le plan moteur par un niveau 1 dans l'ensemble des activités proposées par les enseignants d'EPS. En effet, dans les bilans des années précédentes, les enseignants faisaient état d'une élève ayant une coordination motrice non efficaces et en dessous de la moyenne de classe.

Sur le plan social, Aziliz s'excluait elle même des groupes qu'on lui attribuait. La cause de son décrochage scolaire était à mettre en lien avec la « *difficulté à entretenir des relations avec autrui* ». Cela se caractérisait par un manque d'interactions avec les autres élèves (sauf une), un énervement systématique de la part des autres élèves lors des situations, dû à un manque d'investissement de cette dernière, ce qui avait pour conséquence une perte d'attention et d'entraide de la part des autres élèves.

Sur le plan méthodologique, elle réalisait le travail de l'enseignant au minimum en remplissant les fiches d'observations qu'il lui donnait, sans comprendre ce qu'elle faisait. Lors des premières leçons de l'activité vitesse-relais, cette dernière n'était pas rigoureuse sur la prise des temps du reste de son groupe, en appuyant tardivement sur le chronomètre, ou ne l'arrêtait pas du tout.

De plus, Aziliz tenait des conversations non prévues par l'enseignant avec une camarade, et ne réalisait pas les attendus énoncés par le professionnel de l'éducation.

Dans les autres disciplines, l'élève possédait un bilan bien inférieur aux autres élèves de sa classe sur différents points: l'acquisition d'apprentissage, la présence de bavardages systématiques (conversations non construites et ne permettant pas la réalisation des exercices prévus), une hostilité envers les enseignants avec notamment le refus des exercices et des comportements non adaptés face à un adulte s'illustrant par une inattention totale lorsqu'on lui adressait la parole. En s'appuyant sur les facteurs du CNESEO, évoqués dans une partie précédente, on

pouvait lier ces problèmes à une « *perception négative des habiletés et des capacités* » de l'élève.

D'après des discussions informelles avec ses enseignants, les différents acteurs du système éducatif et ses parents, l'élève en cause avait des difficultés à s'appropriier les consignes et à les comprendre. De plus, elle participait au dispositif « *Devoirs Faits* » pour ceux qui avaient besoin d'une aide dans la réalisation d'exercices dans les différentes disciplines. Tous ces critères amenaient les enseignants à adapter leurs contenus d'enseignements et leurs pédagogies. Au vu de ces éléments, cette dernière était considérée comme une élève à besoins éducatifs particuliers puisqu'elle faisait partie d'un groupement d'élèves « *qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière* », définition de l'OCDE (1996). De plus ces difficultés étaient répétées lors de l'ensemble des séquences d'EPS mais aussi dans la majorité des disciplines du système scolaire amenant l'élève à décrocher scolairement.

5.1.2. Les élèves associés à Aziliz durant le dispositif

Aziliz était associée en binôme à Nolan. Celui-ci, sur le plan moteur, possédait un niveau 2, appuyé par une pratique extérieure de l'activité athlétisme. Son attitude de course était conventionnelle et assez fluide, ce qui lui permettait de réaliser des temps de courses faibles.

Sur le plan social, Nolan possédait une hostilité à travailler avec des élèves « *plus faibles* » selon lui, considérant qu'ils « *ne lui apportaient rien* », dans son objectif de toujours « *faire mieux* ». La performance était la seule chose qui le motivait. Mais lorsque nous le mettions en binôme avec des élèves ayant un plus faible niveau, lors des précédentes activités, il l'acceptait, cependant il ne parlait pas de pratique avec ces élèves.

Dans ce dispositif, un binôme était associé à un autre. Aziliz et Nolan se sont donc vus associés au binôme d'Inès et Maëlys.

Inès, sur le plan moteur, est une élève de niveau 1 à la limite du niveau 2, caractérisée par une bonne coordination motrice et possédant le capital nécessaire

pour pouvoir s'améliorer ; mais celle-ci, ne pratiquant pas assez lors des cycles précédents, n'a pu s'améliorer sur sa pratique pure.

Sur le plan social, Inès possédait des difficultés à échanger avec les autres, sauf avec Aziliz, et se renfermait sur elle-même lorsqu'un élève ou l'enseignant lui apportait des contenus pouvant lui permettre de s'améliorer. Les enseignants nous avaient indiqué rencontrer des difficultés à échanger avec elle, sans qu'elle ne le « *prenne mal* ».

Maëlys, quand à elle, possédait un niveau 2 sur le plan moteur. En effet, celle-ci possédait une attitude de course lui permettant de décrocher des temps faibles lors des différentes courses. La pratique de l'activité physique n'étant pas un poids pour elle, contrairement à Aziliz et Inès.

Sur le plan social, Maëlys n'éprouvait pas de difficultés à échanger avec les autres élèves. Cependant, elle ressentait le besoin d'être comprise de suite lorsqu'elle faisait des régulations à ses camarades et n'acceptait pas que l'on ne s'engage pas autant qu'elle dans une activité.

5.2. Le dispositif d'expérimentation

5.2.1. Préparation du dispositif

Lors du début de séquence, les élèves ont été classés par niveau de pratique (Cf. annexe 1). Un élève de niveau 1 (7 des 27 élèves) était obligatoirement associé à un élève de niveau 2 (20 des 27 élèves). Ensuite, ces binômes hétérogènes étaient associés à d'autres binômes homogènes. Les groupes de 4 étaient donc composés d'un élève de niveau 1 et de trois élèves de niveau 2.

5.2.2. But de la situation

Le dispositif que nous avons choisi avait pour but que les élèves réalisent un temps pratique le plus proche du temps théorique, ou l'améliorent.

Le temps théorique était calculé sur la base de deux courses de 30 mètres réalisées par chacun des élèves : l'une avec un départ arrêté et l'autre avec un départ lancé (le coureur se lançait trois mètres avant la ligne de départ et au moment où il passait cette ligne, le chronomètre était déclenché).

Le temps pratique était une course de 60m avec transmission de témoin.

Durant la séquence, les temps sur 30 mètres avec départs lancés et départs arrêtés ont été relevés trois fois (2ème, 5ème et 7ème leçon).

Le temps théorique était alors comparé aux derniers temps pratiques. Par exemple, lors de la leçon 6, nous nous basions sur les temps théoriques de la 5ème leçon.

5.2.3. Dispositif

Chaque élève du groupe possédait un rôle prédéfini par le tableau (Cf. annexe 2). Les élèves avaient donc un chiffre qui leur était attribué pour l'ensemble de la situation.

Ensuite, à l'aide du tableau des courses (Cf. annexe 2), chacun connaissait le rôle qu'il devait réaliser : coureur, chronométreur ou observateur lors des 12 courses composant la situation.

Chaque course était réalisée de la même façon.

Tout d'abord, les élèves indiquaient leurs rôles aux autres. Le coureur 1 (premier coureur) devait indiquer son temps réalisé sur 30 mètres avec départ arrêté et l'additionner au temps du coureur 2 (le relayeur) sur 30 mètres avec départ lancé. Ce temps était le temps théorique à atteindre (pour qu'ils puissent gagner du temps, ils avaient à disposition leurs temps, pour les courses de 30 mètres, sur un ordinateur). L'observateur devait l'indiquer dans la première colonne du tableau. Ensuite, les coureurs devaient se concerter pour donner le/les critère(s) que l'observateur devait observer.

Les deux coureurs se plaçaient dans le couloir.

Le chronométreur se plaçait sur le côté de la piste, dans la continuité de la ligne d'arrivée. Il devait donner le départ par un abaissement de son bras et prendre le temps de la course grâce à un chronomètre attribué à son groupe.

L'observateur se plaçait sur le côté de la piste en face de la zone de transmission pour pouvoir observer le(s) critère(s), qui lui a (ont) été préalablement indiqué(s), durant la course des 2 coureurs.

A la fin de la course, les quatre élèves se rejoignaient pour remplir le tableau (Cf. annexe 2). Dans la seconde colonne, ils devaient indiquer le temps sur 60 mètres qu'ils venaient de réaliser. La troisième colonne était remplie par l'observateur qui notait s'il avait observé ou non le(s) critère(s). La dernière colonne comportait le nombre de points engendré dans la course.

5.2.4. Le comptage des points

Le comptage des points était réalisé dans l'objectif de favoriser l'engagement de l'ensemble des élèves, en mettant sur un même pied d'égalité la performance et la maîtrise. La progression des points était prise en compte dans l'évaluation finale, mais celle-ci comptait avec une moindre importance car nous savions que des erreurs volontaires ou non pourraient être faites par les élèves.

Chaque équipe pouvait donc rapporter des points de deux manières différentes.

La première tournait autour du chronomètre. L'un des objectifs était de s'approcher ou mieux de battre le temps théorique (expliqué précédemment). Les points étaient divisés comme suit :

Si je réalise un temps pratique supérieur de 4 secondes au temps théorique je gagne 2 points.

Si je réalise un temps pratique compris entre + 2 secondes et +4 secondes au temps théorique je gagne 3 points.

Si je réalise un temps pratique compris entre +0secondes et +2 secondes au temps théorique je gagne 4 points.

La seconde façon de gagner des points était sur la validation des critères pour chaque course (Cf. annexe 3) :

Si 1 critère était présent, 1.5 point était gagné.

Si 2 critères étaient présents, 3 points étaient gagnés.

Si 3 critères étaient présents, 4 points étaient gagnés.

Si 4 critères étaient présents, 5 points étaient gagnés.

Si 5 critères étaient présents, 6 points étaient gagnés.

Le total était référencé sur 10 points. A la fin de l'ensemble des courses, nous additionnons les points cumulés.

5.2.5. Justifications des choix

5.2.5.1. Le comptage des points

Les groupes n'étaient pas directement en concurrence; un classement n'était pas réalisé pour éviter toute comparaison pouvant inciter la moquerie entre élèves, ou l'incitation à dénigrer les autres groupes.

En cela, ce système avait pour but d'engendrer un engagement par l'interdépendance positive des élèves au sein du groupe. La vision d'une progression allait montrer aux élèves que c'est en s'aidant qu'ils pouvaient s'améliorer et réussir. Le manque d'implication de l'élève étant un facteur du décrochage, il fallait mettre en place ce dispositif qui, par la coopération allait amplifier cet engagement.

5.2.5.2. Performance, maîtrise et progression

Nous avons fait le choix, dans ce dispositif, que les élèves puissent se situer en tenant compte de leurs performances et de leurs maîtrises.

La performance était un critère important à garder de notre point de vue, car certains des élèves de cette classe ont besoin de se situer face à un chronomètre et préfèrent ce mode d'entrée compétitif. Cependant, ce dispositif permettait de comparer des performances entre élèves et non individuelles, ce qui favoriserait leur engagement. Les élèves ayant un niveau supérieur pouvaient encourager les élèves ayant un niveau inférieur à se dépasser dans les courses.

La maîtrise était aussi importante que la performance. Cette mise en place devait permettre aux élèves les moins motivés de se fixer un objectif, qu'ils pouvaient réaliser en fonction de leurs capacités, et qui ne dépendait pas des résultats des autres équipes.

Les élèves devaient acquérir et retranscrire ces critères lors des courses. Mais chacun des coureurs dépendait de l'autre pour qu'ils puissent être validés par l'observateur. Ces derniers devaient réaliser des retours aux coureurs, dont notamment leur validation ou non des critères par leur présence durant la course et de l'atteinte de l'objectif « *battre le temps théorique* ». Les élèves avaient pour critères de réalisation : « *la main opposée* » et « *le placement dans le couloir* », ce qui devait engendrer une discussion en amont de la course, pour se mettre d'accord sur la main qui allait réceptionner le témoin. De plus, chaque élève de niveau supérieur, devait « *aider* » son partenaire à s'améliorer sur les deux pans du dispositif (performance et maîtrise), puisque son temps dépendait en partie de la réalisation de la course de l'élève ayant un niveau inférieur. Par ce dernier et la création des groupes hétérogènes, chaque élève dépendait des autres, ce qui prouvait la présence d'une « *interdépendance positive* », Johnson et Johnson

(1994)³³, entre les élèves. De plus, les élèves ayant un niveau « *inférieur* » avaient aussi leur importance dans l'amélioration de l'atteinte des objectifs de ses camarades. En effet, les interactions engendraient un rôle de coach au sein des groupes.

La progression de l'acquisition des critères était prise en compte pour l'évaluation finale. Pour cela, l'enseignant avait réalisé une évaluation lors de la 5ème leçon permettant de situer chaque élève sur les critères que chacun avait acquis.

5.3. Le recueil de données

5.3.1. Les leçons

Le recueil de données était effectué lors deux leçons (leçon 5 et leçon 8), sous la même forme et le même dispositif, nous permettant de comparer l'efficacité du dispositif dans l'inclusion des élèves au sein du groupe-classe.

Les leçons se déroulaient sur 2 heures. Celles ci étaient composées d'un échauffement routinier (25 minutes), un temps de travail sur les différents critères proposés aux élèves (« *les 2 signaux sonores* » et « *la main opposée* », « *le placement dans le couloir* » et « *la prise « Playmobil* » ; (Cf. annexe 3) (30minutes) puis la situation avec le dispositif expliqué précédemment (45 minutes). Dans cette étude, nous axions notre recueil sur cette dernière situation tout en observant l'attitude et les interactions de l'élève dans le reste de la leçon.

5.3.2. Les entretiens d'auto-confrontations

Le recueil de données était effectué lors d'entretiens d'auto-confrontation, qui avait lieu quatre heures après la fin des deux leçons.

Pour cela, un étudiant n'ayant aucun rapport institutionnel avec les élèves, menait les entretiens pour éviter toute forme de peur ou d'appréhension que pouvaient avoir les élèves. L'étudiant avait à sa disposition un ordinateur contenant la vidéo tournée le matin même.

Les élèves étaient appelés un par un dans la salle et devaient répondre aux questions de l'étudiant, qui faisait défiler les vidéos et pouvait s'arrêter à des moments précis pour des explications au regard d'un extrait de vidéo.

³³ Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*, (Quatrième édition). Interaction Book Company

Seule Inès, n'a pas voulu participer à ces entretiens.

5.3.3. Équipements des participants

5.3.3.1. Données vidéo

Les données étaient recueillies à l'aide d'une caméra fixe qui évoluait de gauche à droite, dans l'objectif de suivre le groupe observé. La caméra filmait tout le dispositif à partir des explications de l'enseignant, jusqu'au bilan lors des 2 leçons. Elle était placée sur le côté de la piste, à côté de la dernière zone de 20mètres précédant l'arrivée.

5.3.3.2. Données verbales

Les trois élèves (Inès refusant d'en porter un) étaient également équipés de micros qui étaient directement reliés à la caméra permettant d'avoir un son plus clair sur les vidéos. Ces micros étaient installés dans l'objectif de recueillir et d'analyser les interactions entre les élèves du groupe. Les trois micros étaient allumés dès que la caméra fonctionnait.

5.3.4. Le traitement des données

5.3.4.1. Données quantitatives

Sur le plan de la motricité, le traitement était réalisé autour de l'évolution du nombre de courses que réalisait le groupe étudié lors des leçons, et plus particulièrement le nombre de courses d'Aziliz entre les deux leçons. L'évolution du nombre de critères acquis par Aziliz était aussi traitée lors des deux leçons.

Sur le plan des interactions, le traitement des données était focalisé sur l'évolution de la totalité de la durée des échanges entre Aziliz et les autres élèves de son groupe entre les deux leçons.

5.3.4.2. Données qualitatives

Les données qualitatives se composaient des types d'interactions que réalisaient les élèves du groupe.

Pour cela nous nous appuyions sur les écoutes des micros lors des leçons.

Ensuite les entretiens d'auto-confrontations permettaient de comprendre la motivation de l'élève lors de certains extraits.

Toutes ces données qualitatives étaient ensuite analysées à partir de signes hexadiques évoqués précédemment que sont : l'engagement (E), l'actualité potentielle (A), et l'unité élémentaire en cours d'action (U).

L'objectif était d'observer si une évolution était perceptible autour de ces données, ce qui pourrait indiquer une hausse de l'inclusion de l'EBEP au sein de son groupe grâce à ce dispositif, qui engendrerait un endiguement du décrochage scolaire pour cet élève.

6. Résultats

Suite à l'observation des vidéos de leçons ainsi que des entretiens d'auto-confrontation, nous pouvons analyser et comparer les résultats sous deux catégories : tout d'abord une analyse quantitative entre les 2 leçons. Pour se faire, nous analyserons le temps moteur au sein du dispositif, ainsi que le temps d'interaction entre les différents membres du groupe. Ensuite, nous réaliserons une analyse qualitative des résultats, en se basant sur les préoccupations et les attentes de chaque membre du groupe, lors de ces 2 leçons.

6.1 Analyse quantitative

Leçon 5	Leçon 8
<p><u>Trio (absence d'Aziliz dans les interactions)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 19 interactions - Durée totale des interactions : 6'13 - Courses réalisées : 3/6 	<p><u>Trio (absence d'Aziliz dans les interactions)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 12 interactions - Durée totale des interactions : 5'38 - Courses réalisées : 5/12
<p><u>Quatuor (présence d'Aziliz dans les interactions)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 20 interactions - Durée totale des interactions : 9'31 - Courses réalisées : 3/6 	<p><u>Quatuor (présence d'Aziliz dans les interactions)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 35 interactions - Durée totale des interactions : 14'54 - Courses réalisées : 7/12
<p><u>Critères acquis par Aziliz : 1</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - « 1^{er} signal sonore » 	<p><u>Critères acquis par Aziliz : 3</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - « 2 signaux sonores » - « Main opposée » <p><u>1 critère en cours d'acquisition :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - « Placement dans le couloir »

6.1.1 Progression motrice

En ce qui concerne l'engagement des élèves sur le plan moteur sur la leçon 5, nous avons comptabilisé le nombre de courses réalisées au sein du dispositif. Ainsi, lors de la leçon 5, Aziliz aura réalisé 3 courses, soit la moitié des courses de son groupe. Il convient de préciser que les courses sont imposées par l'enseignant, dans un ordre spécifique (Cf. annexe 2). Ce résultat n'est pour le moment pas significatif, il sera intéressant de le comparer avec l'engagement en matière de motricité sur la leçon 8 (Cf. partie 6.2).

La comparaison, sur la dimension motrice, est un élément significatif du fonctionnement du groupe, et nous pourrions analyser l'évolution en comparant ce résultat au fil des leçons. En effet, une augmentation du temps moteur serait

l'indicateur d'un meilleur fonctionnement au sein du groupe. Aussi, une amélioration des performances serait révélatrice d'une forme d'inclusion.

De plus, lors de cette première leçon, nous pouvions observer qu'Aziliz ne validait qu'un critère, en moyenne, de la transmission de témoin. Cette observation a pu être faite grâce à un relevé de ses camarades lors de ces différentes courses et d'une observation de l'enseignant.

Sur le plan de l'engagement moteur de la leçon 8, nous avons comptabilisé le nombre de courses qu'a réalisé Aziliz tout au long du dispositif par rapport au nombre total de courses réalisées par le groupe entier. Nous pouvons relever 7 courses où l'élève court et 5 courses où celle-ci ne pratique pas en tant que coureuse, pour un total de 12 courses réalisées par le groupe durant le dispositif. Comme évoqué précédemment lors du traitement des résultats de la première leçon, ces courses sont ordonnées par l'enseignant (Cf. annexe 2), chaque élève ayant un rôle précis lors des diverses courses. Ce paramètre a permis qu'Aziliz prenne part à la majorité des courses durant le dispositif.

De plus lors de la seconde leçon, Aziliz a su réaliser 3 des 5 critères, de la transmission de témoin, en moyenne par course. Ces observations ont pu être réalisées par l'enseignant lors de l'évaluation finale qui eu lieu lors de cette leçon.

Sur le plan de l'engagement moteur, nous pouvons observer une évolution entre les deux séances. Tout d'abord, le groupe a réalisé plus de courses lors de la seconde leçon que pendant la première (12 courses réalisées dans la seconde leçon contre 6 pendant la première leçon). Ensuite, nous pouvons remarquer qu'Aziliz a réalisé davantage de courses lors de la seconde leçon (7/12) que lors de la première (3/6).

Nous pouvons également observer qu'Aziliz a acquis 3 critères lors de la leçon 8 et un autre est en cours d'acquisition alors que dans la leçon 5, elle n'en avait acquis qu'un seul.

6.1.2. Les interactions

Lors de la leçon 5, sur le plan des interactions, nous avons comptabilisé le nombre d'interactions totales du groupe au sein de ce dispositif, en distinguant les interactions où Aziliz était présente, des interactions auxquelles elle ne prenait pas

partie. De plus, nous avons chronométré le temps total des interactions, afin d'obtenir des résultats plus significatifs.

En ce qui concerne le nombre d'interactions dans le groupe, nous comptabilisons 19 interactions sans Aziliz, contre 20 interactions avec elle, c'est-à-dire qu'Aziliz prend part à 51% des discussions au sein de son groupe. Pour le minutage, le résultat est plus significatif, avec 9'31 minutes d'interactions avec Aziliz, sur 15'44 minutes au total.

Lors de la leçon 8, sur le plan des interactions et pour une analyse comparative des deux leçons, nous avons comptabilisé le nombre d'interactions réalisé par Aziliz avec son groupe et le temps de celles-ci. Nous avons aussi comptabilisé le nombre d'interactions effectué entre les élèves constituant le groupe et le temps total de celles-ci.

Sur un total de 47 interactions, Aziliz est impliqué dans 35, ce qui correspond à un pourcentage de 74,47%. Il y a eu donc une minorité d'interactions entre les membres du groupe sans Aziliz (25,53%) par rapport au nombre total d'interactions lors de la situation.

Pour résumer, sur le plan des interactions au sein du groupe de travail, nous pouvons observer une évolution sur les deux leçons. Tout d'abord, nous voyons que le temps d'interactions au sein du groupe sans la présence d'Aziliz a légèrement diminué, en passant de 19 interactions à 12 interactions. Pour le minutage, ce constat est aussi visible, avec un temps d'interactions de 6'13 lors de la première leçon, contre 5'38 lors de la seconde leçon.

Ensuite, nous pouvons également observer une évolution au sein du groupe en présence d'Aziliz, en termes de nombre d'interactions mais aussi en durée totale. En effet, lors de la leçon 5 nous comptons 20 interactions en présence d'Aziliz, contre 35 interactions lors de la seconde leçon. De plus, le temps total d'interactions en présence d'Aziliz est passé de 9'31 lors de la première leçon, à 14'54 lors de la seconde leçon.

6.2. Analyse qualitative

Nous avons fait le choix d'analyser les préoccupations et les attentes, car nous avons pu observer que plusieurs préoccupations étaient semblables entre les

deux leçons pour chacun des élèves cependant les attentes liées à celles-ci sont différentes. Il nous semblait donc important de différencier ces deux signes hexadiques.

6.2.1. Préoccupations

6.2.1.1. Leçon 5

Aziliz	Maëlys	Nolan
<p><u>Nombre de préoccupations : 5</u></p> <p><u>Préoccupation 1</u> : Courir le plus vite possible</p> <p><u>Préoccupation 2</u> : Respecter les critères observables (les signaux sonores et la transmission du témoin)</p> <p><u>Préoccupation 3</u> : Comprendre et distribuer les rôles</p> <p><u>Préoccupation 4</u> : Volonté d'une bonne entente au sein du groupe</p> <p><u>Préoccupation 5</u> : Elle cherche à demander de l'aide auprès de Nolan</p>	<p><u>Nombre de préoccupations : 5</u></p> <p><u>Préoccupation 1</u> : Attribuer les rôles de chacun au sein du groupe</p> <p><u>Préoccupation 2</u> : Donner des feed-back sur les courses de ses camarades, les encourager ou leur dire ce qui doit être amélioré</p> <p><u>Préoccupation 3</u> : Faire des reproches sur le comportement d'Aziliz</p> <p><u>Préoccupation 4</u> : N'est pas satisfaite de la constitution de son groupe</p> <p><u>Préoccupation 5</u> : Elle ne veut pas recevoir d'aide de la part d'Aziliz</p>	<p><u>Nombre de préoccupations : 6</u></p> <p><u>Préoccupation 1</u> : Attribuer les rôles de chacun au sein du groupe</p> <p><u>Préoccupation 2</u> : Il veut être le plus performant possible</p> <p><u>Préoccupation 3</u> : Il cherche à faire comprendre aux autres membres du groupe qu'ils ne donnent pas le maximum lors des course</p> <p><u>Préoccupation 4</u> : Il cherche à donner des conseils aux autres car il fait de l'athlétisme</p> <p><u>Préoccupation 5</u> : Volonté d'une bonne entente au sein du groupe</p> <p><u>Préoccupation 6</u> : Il n'aimerait pas que les filles lui donnent de conseils</p>
<p><u>Nombre de fois où les préoccupations apparaissent :</u></p> <p><u>Préoccupation 1</u> : 2 fois</p> <p><u>Préoccupation 2</u> : 5 fois</p> <p><u>Préoccupation 3</u> : 2 fois</p> <p><u>Préoccupation 4</u> : 1 fois</p> <p><u>Préoccupation 5</u> : 1 fois</p>	<p><u>Nombre de fois où les préoccupations apparaissent :</u></p> <p><u>Préoccupation 1</u> : 2 fois</p> <p><u>Préoccupation 2</u> : 4 fois</p> <p><u>Préoccupation 3</u> : 2 fois</p> <p><u>Préoccupation 4</u> : 1 fois</p> <p><u>Préoccupation 5</u> : 1 fois</p>	<p><u>Nombre de fois où les préoccupations apparaissent :</u></p> <p><u>Préoccupation 1</u> : 1 fois</p> <p><u>Préoccupation 2</u> : 4 fois</p> <p><u>Préoccupation 3</u> : 1 fois</p> <p><u>Préoccupation 4</u> : 2 fois</p> <p><u>Préoccupation 5</u> : 2 fois</p> <p><u>Préoccupation 6</u> : 1 fois</p>

Lors de cette leçon nous voyons que les préoccupations d'Aziliz sont principalement centrées sur la situation, avec la préoccupation 3 : « *Comprendre et distribuer les rôles* » qui revient deux fois par exemple. Aziliz semble avoir envie de bien réaliser ce qui est demandé, avec également la préoccupation 1 qui revient deux fois : « *Courir le plus vite possible* », bien qu'elle semble ne pas avoir compris les consignes données par l'enseignant, comme elle le dit dans l'entretien d'auto-confrontation : « *au début j'avais pas très bien compris la fiche* », ou encore « *du coup ils m'ont expliqué* »

La préoccupation qui revient le plus fréquemment pour Aziliz est la préoccupation 2 « *Respecter les critères observables (la transmission de témoin et les signaux sonores)* » qui revient cinq fois. Cela confirme ce qui a été dit précédemment, Aziliz semble avoir envie de respecter parfaitement ce qui est demandé. Lors de l'entretien d'auto confrontation Aziliz explique le déroulé des temps de retour en groupe : « *Pour écrire sur la feuille, dire le temps qu'on a fait, et puis pour que l'observateur il dise ce qu'il faudra améliorer pour la prochaine course* »

Enfin, la dernière préoccupation est relative à un membre de son groupe : « *elle cherche à demander de l'aide auprès de Nolan* ». Cette préoccupation revient une fois. En effet, Aziliz affirme dans l'auto confrontation : « *Je demanderais plus à Nolan* » (de venir l'aider). Cette préoccupation semble révéler une plus grande proximité entre Aziliz et Nolan, plutôt qu'entre Aziliz et les autres filles du groupe. C'est ce qu'Aziliz explique lors de l'entretien : « *De base je m'entends pas trop avec Inès et.. comment elle s'appelle... Maëlys* » ; « *Les filles me faisaient toujours des réflexions* »

La préoccupation principale de Maëlys est la préoccupation 2 : « *donner des feed-back sur les courses de ses camarades, les encourager ou leur dire ce qui doit être amélioré* » qui revient quatre fois. Elle se focalise sur la tâche à accomplir, dans l'objectif de s'améliorer personnellement et de faire progresser ses camarades, comme elle le dit dans l'auto confrontation : « *Des fois on se fait des reproches mais c'est pas méchant c'est juste pour s'améliorer* »

Cependant, nous pouvons remarquer ce qui a été évoqué précédemment concernant la relation entre Maëlys et Aziliz. La préoccupation 3 « *Faire des reproches sur le comportement d'Aziliz* » revient 2 fois, et la préoccupation 5 : « *Elle*

ne veut pas recevoir d'aide de la part d'Aziliz » revient une fois. Cette relation est largement évoquée par Maëlys durant l'entretien d'auto confrontation, qui parle de sa camarade en disant qu'elle « *n'y met pas trop du sien (...) genre elle va faire n'importe quoi vraiment, courir n'importe comment* » ou encore « *elle se remet pas en question* ». Aussi, elle avoue « *Je le prendrais mal* » quand on lui demande comment elle réagirait si Aziliz venait lui donner des conseils suite à une course.

Enfin, la préoccupation 4 selon laquelle Maëlys n'est pas satisfaite de son groupe, revient une fois. En effet, elle affirme en rigolant lors de l'entretien d'auto confrontation « *On fait avec ce qu'on a* » lorsqu'on lui demande si elle est satisfaite de son groupe. Elle avoue qu'elle aurait préféré être avec « *Lina, Cerise euh.. Elisa* ». Maëlys est préoccupée par son groupe dans le sens où elle qualifie ses camarades comme n'étant « *pas des gens que je parle tous les jours (...) fin juste ils sont dans ma classe* ». Cependant, après visionnage du volet 1 nous remarquons que Maëlys ne se plaint pas du groupe lorsqu'elle est en activité. Cet aspect se confirme dans le volet 2, lorsqu'il faut travailler Maëlys ne se plaint pas du groupe et réalise ce qui est demandé « *ça se passe très bien sinon, c'est un bon petit groupe* ». De plus, elle semble optimiste pour la suite de la séquence quand à l'évolution de l'ambiance au sein de son groupe, comme elle le précise dans l'entretien d'auto confrontation : « *Ça peut améliorer les conversations et tout mais voilà...* ».

La première préoccupation de Nolan lors du début de cette leçon est identique à celle de Maëlys et Aziliz, en relation avec la distribution des rôles au sein de son groupe, avec la préoccupation 1 : « *Attribuer les rôles de chacun au sein du groupe* ». Cette préoccupation revient une fois pour Nolan, qui explique dans l'entretien « *On était en train de voir sur le tableau qui passait en premier, euh (...) ce qu'on allait travailler au niveau d'heu... la passation de témoin* ». Au regard du volet 1, nous voyons que Nolan profite de ce temps dans l'optique de se mettre rapidement en activité. Ce qui l'intéresse particulièrement c'est la pratique, il veut se mettre en place pour courir, en donnant d'emblée des conseils techniques à ses partenaires, comme il nous le dit dans l'entretien d'auto confrontation : « *on discute de... ce qu'on va faire, l'exercice, ce qu'on veut travailler, nos placements et tout* ». Selon lui, le temps des interactions est utile « *pour apprendre le travail d'équipe, de cohésion (...) c'est quand même important le travail d'équipe je pense* ».

La préoccupation qui revient le plus chez Nolan est la préoccupation 2, qui revient quatre fois : « *Il veut être le plus performant possible* », comme il l'affirme dans l'entretien d'auto confrontation « *Je suis un compétiteur et j'aime fin... ça fait puéril de dire ça mais j'aime vraiment tout ce qui est performance et tout* »

Les autres préoccupations qui reviennent fréquemment confirment cet esprit de compétition, qui semble lui donner l'image du leader au sein de ce groupe. En effet, la préoccupation 3 revient une fois : « *Il cherche à faire comprendre aux autres membres du groupe qu'ils ne donnent pas le maximum lors des courses* ». A travers cela, il va être agacé et il ne va pas hésiter à faire comprendre aux filles de son groupe, et notamment Aziliz, qu'elle peut apporter davantage au groupe, afin de réaliser de meilleures performances et donc offrir plus de points à son équipe. Les paroles de Nolan confirment ce propos, comme nous pouvons le lire dans l'entretien d'auto confrontation : « *Aziliz euh... comment dire... Je sais qu'elle n'aime pas trop le sport (...) et personnellement moi j'aime bien ça après je comprends que certaines personnes n'aiment pas ça, mais c'est vrai que des fois ça me soule un peu parce que j'ai l'impression qu'elle ne se donne pas à fond* ».

De plus, la préoccupation 4 revient deux fois : « *Il cherche à donner des conseils aux autres car il fait de l'athlétisme* », c'est-à-dire que Nolan est dans l'optique de faire progresser ses camarades, en leur apportant des conseils. Ce rôle lui tient particulièrement à cœur étant donné qu'il a fait de l'athlétisme, il veut apporter son expérience à son groupe, comme il le dit dans l'entretien : « *Vu que je fais de l'athlé personnellement, je sais à peu près comment ça marche et je sais que j'ai.. j'ai un peu d'expérience dedans* », avant d'enchaîner « *Au début Aziliz y'avait deux trucs qu'elle faisait pas du tout c'est les signales sonores et les tops fin.. les tops et le positionnement des mains et puis voila, mais maintenant elle le fait hein* ». A travers son rôle « *d'athlète* » il confirme sa posture de leadership : « *Je lui ai expliqué pourquoi on faisait ça et puis elle a compris, puis maintenant elle le fait* ». Il semble agir ainsi pour faire progresser son équipe comme nous l'avons évoqué précédemment, comme il le dit dans l'entretien : « *C'est pas parce que je suis un compétiteur que ça veut dire que je n'suis pas heu.. j'vais pas fin... j'veux gagner mais quitte à s'en foutre de l'équipe hein fin... au contraire, je pense que le meilleur moyen fin... avec ces équipes c'est de leur expliquer ce qui fait défaut chez eux et comment les améliorer enfaite* »

Cependant, la préoccupation 6 revient une fois : « *Il n'aimerait pas que les filles lui donnent de conseils* », comme il le dit dans l'entretien : « *Bah si vraiment j'ai fais un truc de mal ok... mais bon sinon je comprendrais pas trop quoi* »

Enfin, la dernière préoccupation qui revient chez Nolan est relative à la constitution de son groupe : « *Volonté d'une bonne entente au sein du groupe* ». Cette préoccupation revient deux fois. Cette préoccupation est à mettre en lien avec ce qui a été dit précédemment, il semble que Nolan n'apprécie pas la constitution de son groupe car il aimerait réaliser de meilleures performances avec son équipe, comme il le dit dans l'entretien d'auto confrontation : « *personnellement je trouve que je pourrais faire de meilleurs temps si j'étais avec d'autres personnes* » (...) « *Si je pouvais être avec quelqu'un un petit peu meilleur pour faire de meilleures performances, ouais ça me plairait quoi* ». Cependant, il semble que son mécontentement relatif à la constitution de son groupe soit lié à autre chose que la simple performance, lorsqu'on lui demande comment ça se passe au sein de son groupe, Nolan répondait lors de l'entretien : « *Ça se passe plutôt bien, enfin on n'est pas les meilleurs amis du monde mais bon fin...* ».

Nous avons donc pu voir les différentes préoccupations des élèves du groupe. Nous retiendrons que ces trois élèves sont préoccupés par la situation, ils cherchent à bien réaliser ce qui est demandé, mais selon des objectifs différents. Aziliz cherche à répondre aux attentes de l'enseignant, notamment par peur des critiques des autres élèves, nous avons pu voir qu'il émerge quelques tensions entre elle et Maëlys ou Inès. Maëlys cherche à répondre à la situation dans un but de progression personnelle, mais également dans le but de faire progresser ses partenaires. Elle évoque également quelques tensions avec Aziliz. Pour Nolan, il va chercher à répondre aux attentes pour réaliser la meilleure performance, mais il va également chercher à faire progresser ses partenaires dans l'optique d'obtenir une meilleure performance de groupe. Ce dernier apparaît comme un « *modèle* » au sein du groupe, étant donné son expérience en athlétisme, il est constamment dans l'objectif d'apporter cette expérience pour permettre à ses partenaires de progresser. Il semble que Nolan soit le point d'appui important pour Aziliz dans ce groupe, étant donné ces tensions avec Inès et Maëlys. Enfin, il semble également que Nolan et Maëlys se plaignent de la constitution des groupes, que ce soit sur le plan affinitaire ou sur le plan moteur.

6.2.1.2. Leçon 8

Aziliz	Maëlys	Nolan
<p><u>Nombre de préoccupations : 4</u></p> <p><u>Préoccupation 1</u> : Remplir la nouvelle fiche</p> <p><u>Préoccupation 2</u> : Se préoccupe d'éléments extérieurs</p> <p><u>Préoccupation 3</u> : Réaliser des retours quand « <i>le travail n'est pas bien fait</i> »</p> <p><u>Préoccupation 4</u> : Améliorer les scores</p>	<p><u>Nombre de préoccupations : 5</u></p> <p><u>Préoccupation 1</u> : Se préoccupe du rôle des élèves de son groupe à la prochaine course</p> <p><u>Préoccupation 2</u> : Remplir la nouvelle fiche</p> <p><u>Préoccupation 3</u> : Observation des courses d'Aziliz</p> <p><u>Préoccupation 4</u> : Se préoccupe des retours des autres élèves</p> <p><u>Préoccupation 5</u> : Se préoccupe de la qualité de son groupe</p>	<p><u>Nombre de préoccupations : 4</u></p> <p><u>Préoccupation 1</u> : Se préoccupe d'éléments extérieurs</p> <p><u>Préoccupation 2</u> : Se préoccupe de savoir si le travail est fait dans son groupe et de l'investissement</p> <p><u>Préoccupation 3</u> : Se préoccupe de la performance par l'amélioration des temps</p> <p><u>Préoccupation 4</u> : Se préoccupe des observations des autres</p>
<p><u>Nombre de fois où les préoccupations apparaissent :</u></p> <p><u>Préoccupation 1</u> : 1 fois</p> <p><u>Préoccupation 2</u> : 2 fois</p> <p><u>Préoccupation 3</u> : 2 fois</p> <p><u>Préoccupation 4</u> : 1 fois</p>	<p><u>Nombre de fois où les préoccupations apparaissent :</u></p> <p><u>Préoccupation 1</u> : 1 fois</p> <p><u>Préoccupation 2</u> : 1 fois</p> <p><u>Préoccupation 3</u> : 2 fois</p> <p><u>Préoccupation 4</u> : 2 fois</p> <p><u>Préoccupation 5</u> : 1 fois</p>	<p><u>Nombre de fois où les préoccupations apparaissent :</u></p> <p><u>Préoccupation 1</u> : 3 fois</p> <p><u>Préoccupation 2</u> : 3 fois</p> <p><u>Préoccupation 3</u> : 1 fois</p> <p><u>Préoccupation 4</u> : 2 fois</p>

Au cours du dispositif, Aziliz regroupe un ensemble de 4 préoccupations significatives.

La préoccupation prioritaire est de réaliser des retours quand « *le travail n'est pas bien fait* ». Durant deux extraits, visionnés au cours des entretiens d'auto-confrontations, cette dernière évoque le fait qu'elle réalise des retours sur les courses de ses camarades et plus particulièrement lorsqu'elle n'observe pas les attendus des critères : « *Bah.. je leur dit aussi.. fin genre je leur dit ce qui va pas dans leurs courses* ».

Cette préoccupation s'associe à deux autres évoquées une fois chacune lors de l'entretien d'auto confrontation et pouvant être reliées par une réalisation partielle ou complète du travail qu'elle pense devoir faire. « *Améliorer les scores* » est l'une

d'entre elle. Elle montre qu'elle se préoccupe de l'amélioration de ses propres critères en privilégiant toutefois les retours de Nolan : « *Non bah quand je peux je vais demander à Nolan* » plutôt que ceux des filles. Toutefois, elle n'est pas contre l'écoute de Maëlys et d'Ines si Nolan n'est pas disponible. La seconde préoccupation « *remplir la nouvelle fiche* » est moins significative du travail interactionnel d'Aziliz mais il y a une volonté de se préoccuper de la gestion du support.

La dernière préoccupation d'Aziliz « *se préoccupe d'éléments extérieurs* » est évoquée une fois durant l'entretien d'auto confrontations mais peut-être observée 4 fois durant le visionnage de la leçon (volet 1). Durant ce visionnage nous pouvons observer qu'elle interagit avec d'autres camarades par rapport à une autre classe faisant EPS à côté : « *Oh y'a les lycéens je n'avais pas vu* ».

Pour résumé, Aziliz se préoccupe en majorité de donner des retours sur les pratiques à améliorer à ses camarades et d'améliorer ses scores par l'écoute des retours de Nolan en priorité. Mais ces préoccupations ne sont valables que lorsque les autres membres du groupe se mettent en activité et la cadrent. Car à la visualisation de la vidéo, on peut observer parfois que, lorsqu'elle n'est pas appelée par les autres pour travailler, celle-ci se préoccupe d'éléments extérieurs.

Durant le dispositif d'apprentissage, Maëlys se préoccupe principalement des observations d'après courses. En effet, sa première préoccupation est d'observer Aziliz et de lui faire des retours sur sa course. Elle évoque ces retours lors de l'entretien et plus particulièrement le type d'observation qu'elle fait « : « *Bah je vais aller lui dire ce qu'elle.. euh ce qu'elle a fait de mal ou alors ce qu'elle a fait pas très bien* ».

Maëlys se préoccupe aussi des retours que lui font les autres élèves. Elle évoquait précédemment que les retours étaient très succincts alors qu'il y a eu concrètement un changement durant cette leçon : « *Bah nan je pense qu'on prend un peu de temps pour se dire les choses* ». Elle explique que ce changement a eu lieu et notamment l'écoute d'Aziliz : « *Bah oui, Aziliz elle y met du sien du coup bah, c'est déjà bien* » ce qui a entraîné une augmentation « *de la confiance envers elle* ».

Maëlys s'intéresse aussi à la gestion du groupe globalement. On peut observer qu'elle se préoccupe, lors du premier extrait, du rôle de chacun durant la prochaine course. Elle dit dans son entretien : « *Bah la on est en train de se dire c'est à qui de courir, qui court le 1, qui court le 2* », mais nous pouvons voir, dans le

volet 1 (10'14), qu'elle se préoccupe, seule, de dire aux autres élèves ce qu'ils doivent faire mais il n'y a pas de dialogue avec les autres, juste une écoute de leur part.

Durant ce même extrait, on peut également observer qu'elle s'occupe de remplir la nouvelle fiche en échangeant avec Aziliz sur le contenu à y mettre: « - *Au premier t'as observé quoi ?* », « - *Bah tout* », « - *Bah j'sais pas moi..* », « - *Bah tu regardes sur la fiche* ».

Maëlys est en partie préoccupée, durant cette leçon, par l'organisation des diverses courses de son groupe et la réalisation du travail, et notamment de remplir la fiche correctement en tenant compte des retours de chacun.

La dernière préoccupation de Maëlys, guidée par une question, est autour de la qualité de son groupe. Lorsque l'étudiant, qui guide l'entretien, lui demande si cela a changé dans son groupe, celle-ci évoque directement la qualité de son groupe et ce qu'elle en pense : « *Même si des fois c'est pas très... fin genre c'est pas forcément mes potes, bah c'est quand même un bon groupe* ». Par cette réponse on peut analyser le fait que Maëlys se préoccupe du niveau de son groupe, et de son ambiance interne, notamment entre les membres de celui-ci.

Pour résumé, Maëlys évoque des préoccupations majoritairement basées sur la gestion de son groupe, ce qui l'amène à être celle qui donne les informations aux autres élèves. De plus, elle se préoccupe particulièrement des retours et plus significativement des retours sur « *ce qui ne va pas* » dans les courses des autres mais aussi durant les siennes. La qualité de son groupe, se greffe à ces préoccupations, et demeure un paramètre important pour elle lors de la séquence.

Lors du dispositif, Nolan se préoccupe 3 fois de « savoir si le travail est fait dans son groupe et de l'investissement » de l'ensemble de ses camarades. « *Fin on est quand même plus...plus dynamiques, genre la dernière fois en 1h, 1h et demie on arrivait à peine à faire euh...on avait 12 courses à faire, différentes, on arrivait à peine à en faire 7/8, la aujourd'hui on a fait les 12 avant la fin donc euh fin, on va quand même plus rapidement on est plus organisés* », par ce que nous dit Nolan nous pouvons confirmer cette préoccupation qui est pour lui la plus importante durant toute cette leçon car elle revient 3 fois sous divers observables. On peut aussi remarquer cette volonté de contrôler ce qui se passe dans son groupe en visionnant à 10'14 l'extrait vidéo dans lequel on peut le voir en train de parler avec un autre

élève et venir voir ce qu'il se passe dans son groupe et demander ce qu'il doit faire tout en regardant si la fiche est bien remplie.

Nolan se préoccupe majoritairement dans un second temps de sa propre performance et de celle de son groupe comme il l'évoque durant son entretien : « *Non non fin... La seule évolution qui a eu enfaite fin y'a eu l'amélioration des temps (...)* ». Par cette réponse suite à la question de l'étudiant pour savoir « *si des choses ont changées depuis la dernière fois* », nous pouvons en conclure que celui-ci est préoccupé avant tout par la recherche d'amélioration de son groupe pour lui permettre de s'améliorer lui-même et notamment ses notes.

La troisième préoccupation de Nolan concerne les retours qu'il fait à ses camarades. Ce dernier, par ses observations peut améliorer les choses, malgré cela il donne peu de conseils : « *Bah on se donne pas trop de conseils entre nous parce que moi non plus je leur donne pas trop de conseils fin... juste ce que j'ai observé et ce qu'était pas bien à la fin des courses et puis voila quoi* ». Des retours sont donc effectués sans qu'ils ne soient approfondis. A partir de cela, Nolan évoque le fait qu'il n'aimerait pas que les autres lui donnent des conseils car il considère avoir un niveau supérieur aux autres : « *Je le prendrait pas si mal que ça et puis nan c'est pas arrivé. Enfaite c'est juste que je le trouverais assez mal placé on va dire... Si elles me donnaient des conseils... Fin voila* ». Mais, pour nuancer ses propos, il dit malgré tout, que parfois il irait leur demander ce qu'elles ont pu observer de ses courses, sans pour autant écouter leurs conseils.

En résumé, Nolan se préoccupe des performances de son groupe et du travail effectué par celui-ci. Il délaisse, par ailleurs, les retours de ses camarades sur ses courses, préférant à plusieurs reprises s'occuper « *d'éléments extérieurs* ».

Par ce développement des préoccupations propres à chaque élève du groupe, nous pouvons en faire émerger une, commune aux trois élèves qui est « *de se préoccuper des observations des autres* ». Toutefois, elle est à spécifier par le fait que les élèves se préoccupent majoritairement de faire des retours sur ce qui doit être amélioré chez l'autre en délaissant les retours sur le « *bon* » travail des coureurs.

Nous pouvons également remarquer que Aziliz et Nolan se préoccupe à plusieurs reprises d'« *améliorer les scores* » alors que Maëlys se préoccupent de l'organisation de son groupe pour pouvoir réaliser plusieurs courses. De plus, elle est

rarement déconcentrée et préoccupée par des éléments extérieurs lors du dispositif d'apprentissage contrairement à Maëlys et Nolan qui le sont plusieurs fois.

6.2.1.3. Comparaison des préoccupations des membres du groupe entre les deux leçons

Aziliz possède, sur les deux leçons, sensiblement les mêmes préoccupations. Mais dans la première leçon, elle se préoccupait majoritairement de « *respecter les critères observables* » pendant ses courses et s'efforçait de les améliorer. Lors de la seconde leçon, cette même préoccupation se trouve en deuxième position par rapport au nombre de fois qu'elle apparaît.

La préoccupation la plus fréquente de la seconde leçon devient alors « *de faire des retours quand le travail n'est pas bien fait* ». En effet, elle se préoccupe à chaque course de la qualité de ses retours et se sent investie quand elle occupe le rôle d'observateur.

Cependant une préoccupation revient quasi systématiquement lors des deux temps : « *demande à Nolan de l'aide* » ou « *des retours* ». On observe que cette dernière évoque fréquemment qu'elle « *se repose* » sur ce que lui dit Nolan pendant des retours sur sa pratique, mais aussi sur les difficultés qu'elle rencontre sur le travail à réaliser.

En comparant les deux leçons du point de vue des préoccupations de Maëlys, nous pouvons remarquer que cette dernière se préoccupe principalement de « *faire des retours aux membres de son groupe* ». Cette dernière revient majoritairement au cours des deux leçons.

Cependant, nous pouvons voir une légère évolution dans le contenu de ses retours à destination d'Aziliz. En effet, elle évoquait dans le premier entretien la difficulté qu'elle avait de faire des retours à cette dernière sans lui reprocher des choses sur sa pratique. Alors que dans la seconde leçon, elle nous explique qu'elle a « *de plus en plus confiance* » en cette dernière ce qui entraîne une augmentation de l'écoute envers elle.

Ensuite, nous pouvons observer l'apparition d'une préoccupation importante lors du second temps : « *la gestion de groupe* ». Globalement, durant la première leçon, celle-ci ne s'occupait que très rarement de cette dernière, alors que dans le second temps, nous pouvons voir que cette préoccupation revient fréquemment.

Pour finir, « *la qualité de son groupe* » est un point présent dans les deux leçons. Mais il y a une certaine évolution dans ces réponses face à ce sujet. En effet, elle évoquait le fait qu'elle n'était pas satisfaite de son groupe et aurait préféré être dans un autre groupe. Dans le second entretien, celle-ci émet le fait que malgré qu'ils ne soient pas en groupe affinitaire, il s'agit « *d'un bon groupe* ».

Nous pouvons observer chez Nolan, lors des deux leçons, une préoccupation importante de sa performance et de sa propre activité, justifiée par ce dernier par le fait que la performance est « *la chose la plus importante* ».

Mais nous pouvons observer une évolution dans le lien qu'il possède avec ses camarades. Durant la première leçon, ce qui émergeait de ses préoccupations était le fait qu'il « *gérât* » le groupe et critiquait sensiblement le fait que le reste de son groupe ne s'investissait pas avec une légère préoccupation pour la « *réalisation de retours à ses camarades* ».

Cette vision a quelque peu changé lors de la seconde leçon puisqu'il se préoccupe plus significativement de la pratique de ses camarades et des retours qu'il peut leur apporter ; bien qu'il reste quelque peu à l'écart de ce dernier, et s'investit parfois en regardant comment son groupe réalise le travail.

6.2.2. Attentes

6.2.2.1. Leçon 5

Aziliz	Maëlys	Nolan
<u>Nombre d'attentes : 5</u>	<u>Nombre d'attentes : 4</u>	<u>Nombre d'attentes : 3</u>
<u>Attente 1</u> : Elle attend que son groupe décide à sa place	<u>Attente 1</u> : Elle attend qu'on lui fasse des retours sur sa pratique, pour valider la réussite, ou qu'on lui dise ce qu'elle doit améliorer	<u>Attente 1</u> : Il attend que le groupe se mette rapidement en activité
<u>Attente 2</u> : Grace aux retours qu'elle donne, améliorer la performance de ses camarades	<u>Attente 2</u> : Attend une progression personnelle	<u>Attente 2</u> : Il attend une progression de ses partenaires et un travail en équipe pour favoriser la cohésion
<u>Attente 3</u> : Veut réaliser le travail demandé	<u>Attente 3</u> : Attend une progression d'Aziliz	<u>Attente 3</u> : Il ne veut pas se laisser écraser par les autres
<u>Attente 4</u> : Ne pas avoir de reproches de ses camarades	<u>Attente 4</u> : Elle aimerait être avec d'autres élèves dans son groupe	
<u>Attente 5</u> : Elle pense que Maëlys et Inès ne viendront pas l'aider donc elle attend leur sollicitation pour leur donner des conseils		

Aziliz	Maëlys	Nolan
<u>Nombre de fois où les attentes apparaissent :</u>	<u>Nombre de fois où les attentes apparaissent :</u>	<u>Nombre de fois où les attentes apparaissent :</u>
<u>Attente 1</u> : 1 fois	<u>Attente 1</u> : 1 fois	<u>Attente 1</u> : 1 fois
<u>Attente 2</u> : 1 fois	<u>Attente 2</u> : 1 fois	<u>Attente 2</u> : 5 fois
<u>Attente 3</u> : 1 fois	<u>Attente 3</u> : 2 fois	<u>Attente 3</u> : 1 fois
<u>Attente 4</u> : 2 fois	<u>Attente 4</u> : 1 fois	
<u>Attente 5</u> : 1 fois		

Nous voyons qu'il y a 5 attentes qui reviennent lors de cette leçon pour Aziliz. Ici les attentes peuvent se distinguer selon deux catégories : les attentes relatives à la tâche, et les attentes relatives à son groupe.

Pour les attentes relatives à la tâche nous avons l'attente 2 : « *Grâce aux retours qu'elle donne, améliorer la performance de ses camarades* », qui revient une fois, et l'attente 3 : « *Elle veut réaliser le travail demandé* » qui revient une fois. En effet, Aziliz l'affirme dans l'entretien d'auto confrontation : « *J'ai écouté ce que les profs ils disaient donc je savais euh... ce qu'il fallait faire* ».

Ensuite, nous voyons que les trois autres attentes d'Aziliz sont en lien avec la relation qu'elle entretient avec les autres membres de son groupe. Par exemple celle qui revient le plus est l'attente 4 : « *Ne pas avoir de reproches de ses camarades* », qui revient 2 fois.

Dans le cas de cette préoccupation, nous pouvons établir un lien au regard de l'entretien d'auto confrontation. Il semblerait qu'Aziliz cherche à respecter les consignes (Attentes 2 et 3) pour éviter les reproches de ses camarades (Attentes 4 et 5). Dans le volet 1 on remarque que des membres du groupe reprochent à Aziliz de ne pas annoncer les signaux sonores : I : « *J'ai pas entendu le top* ». Cet élément s'est confirmé dans l'entretien d'auto confrontation d'Aziliz qui dit : « *il faut bien que je le dise fort, sinon ils vont me dire que je l'ai pas dit* ». Cette volonté est appuyée par rapport à la préoccupation 4 d'Aziliz « *Ne pas avoir de reproches de ses camarades* ». En effet, pendant l'entretien d'auto confrontation Aziliz semble évoquer des tensions avec Inès et Maëlys : « *De base je m'entends pas trop avec Inès et... comment elle s'appelle... Maëlys* » ; « *Les filles me faisaient toujours des réflexions* ». Ces tensions se confirment lorsque l'on demande à Aziliz dans l'auto

confrontation, si les filles venaient l'aider lors des leçons, elle nous répondait « *Ah je sais pas hein... Je suis pas sur* » avant d'enchaîner « *Bah Nolan il viendrait plus m'aider je pense* »

Dans l'entretien réalisé avec Maëlys nous voyons 4 attentes qui reviennent de manière générale. Tout d'abord l'attente 1 : « *elle attend qu'on lui fasse des retours sur sa pratique, en validant la réussite ou en lui disant ce qu'elle doit améliorer* », et l'attente 2 : « *elle attend une progression personnelle* ». Chacune de ces attentes revient une fois. Derrière ces attentes nous voyons que Maëlys attend que son groupe lui permette de progresser.

De plus, l'attente qui revient le plus chez Maëlys est l'attente 3 : « *Elle attend une progression d'Aziliz* ». Nous avons vu dans les préoccupations de Maëlys qu'il y avait une certaine tension entre ces deux élèves du groupe, pourtant Maëlys dans l'entretien affirme que les reproches sont dans un objectif de faire progresser sa camarade, comme elle le dit dans l'entretien. Lorsqu'on lui demande à qui elle fait des reproches elle répond « *Euh à Aziliz souvent* », mais elle affirme également « *on se fait des reproches mais c'est pas méchant c'est juste pour s'améliorer* ».

Nolan compte 3 attentes qui reviennent lors de cette leçon, dont une qui revient 5 fois : « *Il attend une progression de ses partenaires et un travail en équipe pour favoriser la cohésion* » (attente 2). Cette attente est relative aux préoccupations de Nolan évoquées précédemment. En effet, il prend à cœur son rôle d'athlète au sein du groupe. Il attend de ce dispositif, qu'il puisse lui permettre de faire progresser ses partenaires, comme il l'explique dans l'entretien d'auto confrontation : « *Souvent je leur dis quand on revient à la ligne d'arrivée la. Je leur explique ça fin... Sur le chemin je leur dit ce qu'il faudrait travailler fin... Ce qu'on n'a pas fait, ce qu'on devra faire la prochaine fois* », en relation avec le volet 1, avec Nolan qui demande à ses camarades : « *Faudrait passer sous la barre des 11 secondes* »

Ainsi, nous voyons des différences entre les attentes de chaque élève. Maëlys et Nolan semblent attendre une progression grâce à ce dispositif, que ce soit sur le plan personnel pour Maëlys, mais surtout sur le plan collectif pour Maëlys et Nolan, qui cherchent à favoriser le progrès en équipe. Aziliz quant à elle cherche à répondre

aux exigences de la tâche suivant les consignes de l'enseignant, pour éviter une mauvaise relation avec ses partenaires au sein du groupe.

6.2.2.2. Leçon 8

Aziliz	Maëlys	Nolan
<p><u>Nombre d'attentes : 2</u></p> <p><u>Attente 1</u> : Réaliser le travail demandé</p> <p><u>Attente 2</u> : S'améliorer par des retours seulement négatifs</p>	<p><u>Nombre d'attentes: 3</u></p> <p><u>Attente 1</u> : Avancer plus vite pour faire plus de courses</p> <p><u>Attente 2</u> : S'améliorer par les retours de Nolan</p> <p><u>Attente 3</u> : Aider Aziliz à s'améliorer</p>	<p><u>Nombre d'attentes : 4</u></p> <p><u>Attente 1</u> : Voir si le groupe fait bien le travail</p> <p><u>Attente 2</u> : Réaliser le travail demandé</p> <p><u>Attente 3</u> : Améliorer ses performances</p> <p><u>Attente 4</u> : Comparer l'investissement des autres par rapport au sien</p>
<p><u>Nombre de fois où les attentes apparaissent :</u></p> <p><u>Attente 1</u> : 2 fois</p> <p><u>Attente 2</u> : 1 fois</p>	<p><u>Nombre de fois où les attentes apparaissent :</u></p> <p><u>Attente 1</u> : 3 fois</p> <p><u>Attente 2</u> : 2 fois</p> <p><u>Attente 3</u> : 1 fois</p>	<p><u>Nombre de fois où les attentes apparaissent :</u></p> <p><u>Attente 1</u> : 1 fois</p> <p><u>Attente 2</u> : 2 fois</p> <p><u>Attente 3</u> : 3 fois</p> <p><u>Attente 4</u> : 1 fois</p>

Durant le dispositif, Aziliz possède seulement deux attentes dans la réalisation de ses tâches.

La première est d'améliorer ses scores par des retours seulement négatifs. Elle explique dans l'entretien que pour elle « (...) *les choses qui vont bien y'a pas trop besoin de les dire du coup* ». Cette vision du travail et du type de retours utiles ou non va entraîner le fait que durant la totalité de la leçon, Aziliz ne va jamais faire de retours positifs à ses camarades et ne jamais en recevoir.

Lié à cette première attente, la seconde va englober la vision du travail d'Aziliz : « *réaliser le travail demandé* ». On peut observer durant le visionnage et durant les entretiens qu'elle va s'appliquer à effectuer la tâche, comme l'a demandé l'enseignant. Malgré tout elle va parfois prendre l'initiative de demander ce qu'il y a faire et organiser le groupe : « *c'est à C et B de courir* » ; malgré que cela reste très succinct.

Maëlys possède des attentes plutôt « *organisationnelles* » dans l'attente de réaliser plus de courses et d'aller plus vite, pour pouvoir réaliser l'entièreté du travail demandé par l'enseignant. Pour elle, il est important de s'organiser.

Elle attend aussi, durant la situation, des régulations de ses camarades, surtout de Nolan car, pour elle, il possède la capacité à donner des retours construits et capables de la faire s'améliorer : « *Et Nolan surtout bah comme il fait de l'athlétisme il nous dit comment faire* ». Cependant elle ne va pas rejeter les retours que lui font Ines et Aziliz : « *Peut être pas des conseils mais dire ce qu'elle pense de ce que j'ai fait* »

La dernière attente de Maëlys, moins flagrante, est celle d'aider Aziliz à s'améliorer. En effet, elle évoque pendant l'entretien, à propos d'Aziliz, son investissement grandissement et de l'acquisition d'une plus grande confiance en elle. Maëlys, par ses retours, pense qu'elle peut aider Aziliz à s'améliorer.

Nolan possède des attentes ciblées sur sa pratique et le bon fonctionnement de son groupe

En effet, on peut observer qu'il attend à trois reprises l'amélioration de ses propres performances alors que l'aide aux autres est inexistante. Pourtant on peut le voir à plusieurs reprises faire des retours à Aziliz de lui-même « *Le but c'est que tu sois à fond au moment ou elle te donne le témoin* » il y a alors une différence entre ce qu'il peut dire durant les entretiens et son comportement durant la leçon.

La seconde attente de Nolan est de vouloir « *analyser* » le travail réalisé par son groupe dans le souci de savoir si le travail réalisé est bien celui attendu par l'enseignant.

Enfin, dans un souci de performance et de comparaison aux autres, il attend que les membres de son groupe s'investissent autant que lui : « *Bah oui j'pense euh fin.. je vois pas ce qui pourrait les motiver fin après je les comprends moi aussi y'a des domaines dans lesquels je suis pas motivé puis... (blanc)* ». Pour lui, chaque élève doit être un minimum motivé ou impliqué dans la tâche, ici ce n'est pas le cas pour Ines et Aziliz d'après lui.

Contrairement à la comparaison des préoccupations au sein du groupe, les attentes diffèrent entre les trois élèves.

En effet, la réalisation du travail demandée par l'enseignant est une attente significative de Nolan et Aziliz dans la réalisation de la tâche. Maëlys va, quant à elle, faire le travail sans pour autant que cela ne soit pour atteindre l'objectif de l'enseignant, elle n'évoquera pas cet objectif durant l'entretien.

Cette dernière va s'occuper de l'organisation dans un souci de réaliser plusieurs courses pour pouvoir s'améliorer et aider Aziliz à s'améliorer également. Cependant, la leçon 8 était une évaluation sommative. Nous pouvons observer que lorsque les 12 courses ont été réalisées, Maëlys ne va pas aider Aziliz à refaire une course malgré une demande de cette dernière : « - *Faudrait que je repasse tu peux passer avec moi ?* », « - *Oh par contre j'suis pas votre portefeuille* ». On peut donc observer une différence entre les propos de Maëlys durant son entretien et durant sa pratique.

6.2.2.3. Comparaison des attentes des membres du groupe entre les deux leçons

Lors de la leçon 5, le comportement d'Aziliz était centré sur les attentes relatives à la tâche, ou les attentes relatives à son groupe. L'attente revenant le plus fréquemment étant la numéro 4 : « *Elle cherche à éviter les reproches de ses camarades* ».

Au regard de la seconde leçon, il semble que les attentes d'Aziliz soient sensiblement identiques. Cependant, l'attente revenant le plus souvent est la numéro une : « *Réaliser le travail demandé* ». Il semble qu'elle ne se préoccupe plus de ses camarades au sein du groupe, mais qu'elle cherche à se centrer sur son comportement personnel. En effet l'attente 2 : « *S'améliorer par des retours seulement négatifs* » apparaît lors de la deuxième leçon, alors que dans la première leçon il n'y avait aucune attente relative à la progression personnelle chez Aziliz.

L'attente revenant le plus pour Maëlys après la première leçon était la numéro 3 : « *Elle cherche à faire progresser Aziliz* ». Au regard de la leçon 8, nous voyons que cette attente est encore présente pour Maëlys. Elle est constamment dans une logique de progression sur le plan individuel, que ce soit lors de la leçon 5 : « *Elle cherche à progresser personnellement* » mais aussi dans la leçon 8, avec l'attente 2 : « *S'améliorer par les retours de Nolan* », qui revient 2 fois.

Enfin, une nouvelle attente apparaît suite à la leçon 8, « *Avancer plus vite pour faire plus de courses* ». Cette attente est la plus fréquente lors de la deuxième leçon puisqu'elle revient 3 fois. Lors de la première leçon celle-ci n'était pas présente, Maëlys ne se préoccupait pas du temps de pratique, cela apparaît donc ici comme quelque chose de nouveau pour elle.

L'attente la plus fréquente pour Nolan suite à la leçon 5 était relative à son groupe, dans une logique de performance, avec l'attente 2 : « *Il cherche à faire progresser ses partenaires et à travailler en équipe pour favoriser la cohésion* », revenant 5 fois. Au regard de la seconde leçon nous pouvons observer une évolution dans les attentes de Nolan. Il va toujours se concentrer sur le groupe, avec l'attente 1 : « *Voir si le groupe fait bien son travail* » qui revient une fois. De plus, il va chercher à « *Réaliser le travail demandé* » (2 fois). Le caractère nouveau en ce qui concerne les attentes de Nolan réside dans l'apparition de cette nouvelle attente (4) : « *Comparer l'investissement des autres par rapport au sien* » qui revient 1 fois. Enfin, comme nous l'avons vu suite au premier entretien d'auto confrontation, Nolan est toujours animé par une logique de performance suite à la seconde leçon, avec l'attente 3 : « *Améliorer sa performance* », qui est la plus fréquente et revient 3 fois.

7. Discussion

7.1. Une augmentation des interactions au sein du groupe

Notre première hypothèse était relative à l'engagement d'Aziliz au sein de son groupe. Nous pensions qu'il était possible d'observer une hausse de son engagement, et ce grâce à la mise en place du dispositif coopératif. Les interactions générées au sein du groupe pouvaient potentiellement participer à l'inclusion d'Aziliz.

Au regard de l'évolution du nombre d'interactions entre la leçon 5 et la leçon 8, nous pouvons voir que notre hypothèse se confirme et dire qu'Aziliz est davantage impliquée au sein de son groupe. En effet, après la leçon 5 cette dernière prenait part à 51% des interactions, contre une implication dans 75% des interactions lors de la leçon 8. Au delà du fait que notre sujet soit plus engagé dans les interactions de son groupe, il est intéressant de noter que ces interactions ont augmenté plus globalement au sein du groupe, avec 39 interactions et un temps total de 15 minutes 44 lors de la leçon 5, et 47 interactions pour un temps total de 20 minutes 32 lors de la leçon 8. Il semble donc que le groupe dans son entièreté soit davantage impliqué dans le temps des interactions entre les courses. Cela peut s'expliquer par la présence d'une interdépendance positive dans le dispositif. En effet, chaque membre du groupe est dépendant de ses camarades et cela favorise donc la construction d'interactions au sein du groupe.

7.1.1. Un investissement notable au regard de l'activité d'Aziliz

Concernant l'hypothèse relative à l'engagement d'Aziliz au sein du groupe, il paraît important de se centrer sur l'activité du sujet pour comprendre son activité. Dès la leçon 5 il semble qu'un investissement soit repérable chez Aziliz. Bien qu'elle n'ait pas compris la situation en début de leçon, elle va chercher à demander de l'aide auprès de ses camarades pour savoir ce qu'il faut faire. Après l'analyse des entretiens, il en résulte que cette demande d'aide, de la part d'Aziliz, soit réalisée dans l'objectif de répondre aux exigences de l'enseignant, mais surtout pour éviter les reproches de ses partenaires qui, semblent-ils, étaient assez fréquents. Aziliz a tendance à se tourner vers Nolan pour demander de l'aide, car une plus grande proximité les relie. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ce comportement est observé car Aziliz possédait, en amont de la séquence, une relation affinitaire plus

importante avec Nolan qu'avec les autres membres de son groupe. Nous pouvons également appuyer le fait qu'Aziliz considère l'aide de Nolan comme étant plus légitime que celles de Maëlys et Inès. En effet, à l'aide des travaux de Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève et Trohel (2015)³⁴ énoncés précédemment, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'Aziliz considère l'aide de Nolan comme étant plus légitime, car elle a construit un jugement de confiance à l'égard de Nolan plus important qu'envers Inès et Maëlys. Ainsi, elle juge que les conseils de Nolan sont les plus pertinents, étant donné qu'il pratique l'athlétisme en dehors du cadre scolaire.

7.1.2. Un investissement à nuancer au regard des autres membres du groupe dans la leçon 5

Bien qu'un investissement soit repérable de la part d'Aziliz qui semble avoir envie de réaliser le travail demandé, on ne peut pas réellement parler d'amélioration sur le plan social au regard des autres membres du groupe, les propos sont donc à nuancer. En effet, les autres membres du groupe semblent évoquer des tensions avec Aziliz. Que ce soit avec Inès et Maëlys comme nous avons pu l'évoquer dans la partie 6, mais également avec Nolan, qui semblait pourtant être plus proche d'Aziliz selon le ressenti de cette dernière. Pourtant, dans le volet 1, nous avons remarqué que Nolan et Maëlys étaient agacés par le comportement d'Aziliz, notamment lorsque cette dernière ne déclenchait pas le chronomètre lors de leur course.

Nous voyons donc une différence entre le ressenti d'Aziliz, et le ressenti de deux de ses camarades Nolan et Maëlys. En ce qui concerne Maëlys, nous voyons lors de la leçon 5 qu'elle est animée par le fait de faire des reproches à Aziliz, qu'elle ne veut pas recevoir d'aide de sa part ou encore qu'elle se plaint de la constitution de son groupe. Cela peut être expliqué par le fait qu'il n'y a pas d'affinité entre ces deux élèves. Selon Maëlys, Aziliz ne fait pas d'efforts en EPS et ne se montre pas volontaire, c'est ce qui la pousse à avoir ce comportement envers elle. En ce qui concerne Nolan, il est animé par la performance, et semble agacé du comportement d'Aziliz qui selon lui ne donne pas son maximum. Cependant, il affirme vouloir faire progresser ses camarades en leur apportant son expérience.

³⁴Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C. &Thohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur le cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : Editions Revue EP&S.

Ainsi, apparaît une volonté de s'engager dans l'activité de la part d'Aziliz, qui semble être nuancée par ses camarades. Les témoignages d'Aziliz, Nolan et Maëlys sont différents concernant la relation entretenue au sein du groupe, et il sera intéressant de regarder l'évolution après la leçon 8.

7.1.3 Les évolutions après la leçon 8

Il semble important d'analyser l'évolution au sein du groupe du point de vue d'Aziliz dans un premier temps, puis du point de vue de ses partenaires ensuite.

Au regard du sujet de notre expérience, nous remarquons après la leçon 8 qu'elle n'est plus préoccupée par la simple réalisation de la tâche, afin d'éviter les reproches de ses camarades. En effet, d'autres éléments la préoccupent et soulignent une augmentation de son engagement par rapport à la leçon 5. En effet, nous voyons qu'elle cherche à donner des retours construits à ses camarades, ou encore qu'elle cherche à améliorer ses propres performances. Ces différents éléments de discussions sont le signe que l'obstacle de la tâche est dépassé, elle va chercher autre chose que la simple réalisation de l'exercice, en s'orientant vers une forme de progression à la fois personnelle (amélioration de ses performances) mais aussi collective (elle cherche à faire des retours aux autres).

De plus, Aziliz semble toujours vouloir se tourner vers Nolan. Cependant, elle n'est plus contre le fait d'écouter Inès ou Maëlys lorsque Nolan n'est pas à proximité. Ainsi, cette ouverture apparaît comme un signe d'inclusion d'Aziliz au sein du groupe, au regard de la situation lors de la leçon 5.

Enfin, nous pouvons noter qu'Aziliz a sans cesse besoin d'être cadrée, car elle peut vite se décentrer de l'activité si elle n'est pas avec son groupe.

Au regard des autres membres de son groupe, nous pouvons voir que Maëlys est toujours dans un objectif de progression. Ses interactions sont centrées sur ce qu'il faut faire pour s'améliorer. Cependant, elle évoque de nouveaux éléments qui n'apparaissaient pas lors de la leçon 5. En effet, elle affirme prendre davantage de temps lors des retours. Selon elle, les explications sont plus précises et plus détaillées lors du temps d'interaction au sein du groupe. L'analyse vidéo confirme ces propos avec près de 15 minutes de retours lors de la leçon 8, contre 9'31 lors de la leçon 5. De plus, elle avoue avoir changé son comportement vis-à-vis d'Aziliz, car « *elle y met du sien* ». Les efforts d'Aziliz pour être acceptée au sein de son groupe

semblent se concrétiser puisque Maëlys parle même de « *confiance avec elle* ». Nous voyons donc une évolution par rapport à la leçon 5, avec une ouverture de Maëlys vers Aziliz. Le temps passé en groupe lors de quatre séances consécutives peut expliquer ce phénomène. Les élèves ont donc appris à travailler ensemble, comme le précise Maëlys : « *C'est pas forcément mes potes mais c'est quand même un bon groupe* ». Nous voyons que la considération de Maëlys à l'égard d'Aziliz a évolué. Le problème principal évoqué dans la partie 2 sur l'inclusion était que les élèves en réussite en EPS n'écoutaient pas les élèves en difficulté car ils considéraient que leurs retours n'étaient pas assez construits et ne leur permettaient pas de s'améliorer. Cependant, nous pouvons émettre l'hypothèse que, grâce à ce dispositif, nous pouvons constater que ce problème tend à se réduire par l'augmentation de cette écoute, ce qui engendre un début de processus d'inclusion. En effet, nous pouvons nous appuyer sur les travaux de Tant et Watelain (2015)³⁵ et notamment sur le fait que l'augmentation de l'écoute des élèves à inclure, par leurs camarades, engendre un processus d'inclusion sur la dimension sociale, s'associant à une augmentation de l'engagement des élèves en difficulté.

Concernant Nolan, nous pouvons voir qu'il a également fait évoluer sa position à l'égard d'Aziliz. En effet, il ne se plaint plus de la constitution de son groupe, il affirme même « *On est plus organisés* ». Cependant, il reste axé sur sa progression et recherche la performance. Il refuse encore de recevoir des conseils de sa camarade. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il fait de l'athlétisme hors du temps scolaire, et n'accepte donc pas que les filles de son groupe qui n'ont pas son expérience, puissent lui donner des conseils et corriger sa pratique.

Ici, il aurait été intéressant de recueillir le témoignage d'Inès, le dernier membre de ce quatuor. En effet, cela apparaît comme l'une des limites de cette expérience ce qui aurait été pertinent pour analyser l'évolution des relations au sein de ce groupe.

³⁵Tant,M. &Watelain,E. (2015). Inclusion et bien être des élèves en situation de handicap moteur. Analyse des pratiques différenciées d'enseignants d'Education Physique et Sportive. Revue Education, santé, sociétés, vol. 2 (1), 45-60.

Ainsi, nous voyons que l'hypothèse émise dans le préambule se confirme partiellement ici. En effet, un engagement est visible chez Aziliz, avec une augmentation du temps d'interaction et un changement de statut au sein du groupe. Cependant, ce propos est à nuancer dans le sens où cela représente seulement un début de processus inclusif, il aurait été intéressant d'analyser ces résultats sur une période plus longue.

7.2. L'augmentation du temps de pratique et de l'apprentissage moteur d'Aziliz

L'objectif de la seconde hypothèse était de mettre en évidence que, par la création d'une interdépendance positive au sein de groupes hétérogènes, nous pouvions voir une progression motrice lors des courses de relais-vitesse. En effet nous expliquions précédemment que le fait, pour un élève, d'être « *lié* » à un autre pouvait l'amener à vouloir s'améliorer grâce à leurs aides et leurs régulations construites autour de critères créés et réfléchis par les élèves.

Nous avons fait le choix de ces paramètres en justifiant qu'Aziliz, lorsqu'elle se retrouve dans cette forme de groupement sans interdépendance positive, avait tendance à ne pas participer au travail demandé et à s'exclure du groupe car elle ne se sentait pas « *utile* » dans la tâche, puisque d'autres élèves avaient des « *niveaux supérieurs à elle* ». Cette dernière perdait alors l'engagement nécessaire à la réalisation du travail attendu par l'enseignant et ne facilitait donc pas son inclusion au sein du groupe.

Dès lors, il nous parut intéressant de créer des groupes coopératifs dans lesquels l'interdépendance positive jouait un rôle important dans l'engagement d'Aziliz, puisque sa pratique était liée à celle de ses camarades et que ses régulations en leurs destinations permettraient d'améliorer l'efficacité de leurs courses.

L'objectif était double, puisqu'il comportait également le but d'augmenter les échanges entre les élèves ayant un niveau de pratique « *supérieur* » à celui d'Aziliz et cette dernière pour qu'elle puisse s'améliorer.

7.2.1. L'augmentation du nombre de course d'Aziliz au regard de son groupe

Conformément à l'explication précédente nous nous attendions donc à ce que les régulations, émanant des élèves, permettent un engagement de ces derniers et une augmentation du nombre de courses d'Aziliz et de ses camarades, pour leur permettre d'augmenter leurs nombres de régulations.

Du point de vue des résultats, nous pouvons observer une multiplication par 2 du nombre de courses totales réalisé par le groupe (passant de 6 à 12) durant les deux leçons alors que les temps de pratique du dispositif étaient les mêmes, Nolan l'évoque d'ailleurs dans son deuxième entretien : « *Fin on est quand même plus...plus dynamiques, genre la dernière fois en une heure, une heure et demie on arrivait à peine à faire euh...on avait douze courses à faire, différentes, on arrivait à peine à en faire 7/8, la aujourd'hui on a fait les douze avant la fin donc euh fin, on va quand même plus rapidement on est plus organisé* ». Nous pouvons affiner ce résultat par une multiplication de plus de deux fois du nombre de course réalisé par Aziliz durant les deux leçons (de 3 à 7).

Par ces résultats, nous pouvons affirmer l'hypothèse que, par la création de ce dispositif, nous pouvons augmenter le temps de pratique d'un élève quelque soit son niveau et donc une augmentation du nombre de régulations qui lui sont apportées par les autres élèves, ainsi que la quantité de retours qu'il fera.

Cela permet donc à Aziliz de pouvoir travailler plus intensément avec la même quantité de courses que ses camarades et de se sentir au même « *niveau* » quant à son importance au sein du groupe. L'élève sera plus engagé et facilitera sa démarche d'inclusion.

Cependant il doit être pris en compte que le nombre de courses était limité par un choix de l'enseignant, pour permettre à chaque élève de passer plusieurs fois par différents rôles, aux cours du dispositif, dans le souci de les évaluer en fin de séquence. Il serait donc intéressant d'augmenter cette limite pour pouvoir comparer ces résultats à un nombre supérieur de courses.

7.2.2 L'évolution de l'efficacité motrice d'Aziliz

Toujours dans le souci de répondre à l'hypothèse, la création d'une interdépendance positive et d'un but commun permettent d'augmenter l'efficacité motrice par la coopération des élèves, il nous semble important d'analyser les résultats au regard de l'acquisition des critères.

Ces derniers nous permettent d'observer une augmentation du nombre de critères validés par Aziliz sur la transmission de témoin. En effet, cette dernière réalise systématiquement les « *deux signaux sonores* » et « *la main opposée* » lors de la leçon 8. De plus, lors de deux courses, le critère lié au « *placement dans le couloir* » va apparaître.

Ces acquisitions ont pu être permises par des régulations de la part de l'ensemble des élèves du groupe, contrairement à la première leçon où la majorité des membres du groupe écoutait très peu leurs camarades ou ne réalisait pas de retours. Le paramètre de « *l'interdépendance positive* » est également à prendre en compte. En effet, lors de leçons non filmées, Nolan avait un comportement hostile à l'entraide au sein de son groupe, c'est à la suite de plusieurs discussions avec l'enseignant, qui lui explique que sa note dépend du travail qu'Aziliz réalise lors de leurs courses, que ce dernier l'a aidée.

Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'acquisition de critères, a engendré une augmentation des interactions et une « *mise en confiance* » d'Aziliz envers les autres élèves. De plus, Aziliz a augmenté son engagement dans la réalisation de la tâche grâce à cette prise de conscience qu'elle peut elle aussi augmenter son niveau. Alors cet engagement a permis de freiner le décrochage scolaire auquel elle était en proie. Pour finir, les autres élèves au regard de Maëlys ont eu plus confiance en Aziliz : « (...) *Elle s'investie plus alors je lui fais un peu plus confiance* ».

Par conséquent nous pouvons observer un début de processus d'inclusion de cette dernière.

Cependant pour pouvoir affiner ces résultats et l'efficacité de ce dispositif dans l'acquisition des critères de la transmission de témoin, il serait intéressant de mettre en place ce dispositif dès la première ou deuxième leçon. Cela permettrait probablement d'observer une augmentation de critères acquis par les élèves, et

notamment Aziliz, par des retours plus approfondis, et plus en quantité de la part de ses camarades.

Dans nos choix initiaux, nous avons également prévu de traiter l'évolution des temps de courses d'Aziliz avec ses camarades. Cependant lors des deux dernières leçons, il a été convenu, dans un souci de sécurité, de ne pas chronométrer les élèves pour éviter toutes chutes sur la piste gelée. C'est pourquoi nous ne pouvons analyser les temps du début de séquence et ceux de la fin de séquence.

8. Conclusion

Pour conclure, cette étude nous a donc permis d'observer le début d'un processus d'inclusion.

En effet, l'élève à besoins éducatifs particuliers est, ici, sujet à un plus grand nombre d'interactions et se sent, par ses préoccupations et ses attentes, plus engagé dans la tâche et au sein de son groupe dans la réalisation du but commun. Ce processus est également observable par le fait que l'élève s'implique de manière plus significative dans l'activité en raison de l'augmentation de son temps moteur. L'augmentation de l'engagement au sein du groupe via les interactions, ainsi que l'évolution de la pratique motrice nous permettent de conclure que l'élève s'engage de manière plus significative qu'auparavant par une sociabilisation au sein de son groupe.

Si cette expérience était à refaire nous choisirions d'opter pour des formes de groupements dites « *affinitaires dirigées* », Hauw (2000) qui revient à composer les groupes de 4 en réunissant 2 binômes, constitués sur la base des affinités de chacun tout en laissant le choix à l'enseignant de modifier ces groupements pour éviter des rassemblements de niveaux homogènes. Ainsi, cela permettrait d'éviter d'emblée les relations conflictuelles au sein d'un groupe, et pourrait potentiellement permettre d'observer d'autres résultats.

Nous pouvons seulement parler d'un « *début d'inclusion* ». Selon nous, le processus inclusif se joue sur une temporalité plus longue, et les résultats observés ne sont pas assez significatifs pour nous permettre d'affirmer que l'élève est inclus au sein d'un groupe. Ainsi, l'inclusion est un enjeu qui doit être travaillé tout au long de l'année scolaire voire tout au long du cursus scolaire, et il peut être intéressant d'effectuer ce travail sur d'autres APSA que le relais vitesse, afin d'observer si les résultats convergent vers une inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Ce travail de recherche nous a permis de comprendre la difficulté pour un enseignant d'inclure un élève à besoins éducatifs particuliers. En effet, le processus d'inclusion est un enjeu à traiter sur le long terme ; sa construction est relativement chronophage, puisqu'elle nécessite de mettre en place un travail de différenciation

pédagogique à l'égard des élèves concernés, et engendre un travail réflexif conséquent.

9. Bibliographie

Abrami, O., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C. (1996). *L'apprentissage coopératif – Théories, méthodes, activités*. Cheneliere/mcgraw-Hill

Amael, A., Deneuve, P. & Louvet, B. (2010). *Danse hip-hop et discrimination entre les élèves de l'enseignement général et les élèves de SEGPA. Carrefours de l'éducation*, 29(1), 23-38.

Amans-Passaga, C & Montaud, D. (2018). *Inclusion épistémique des élèves en situation de surcharge pondérale en EPS. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 81(1), 99- 122.

Ayoun, C. & Carlier, M. (2007). *Déficiences intellectuelles et intégration sociale*. Wavre, Belgique: Mardaga.

Binet, A & Gaborit, J (2018). *Coopération et inclusion en EPS : Apprentissage coopératif et inclusion en Education Physique et Sportive*. Ressources Inspé de Nantes, 20, 6-21.

Cnesco (2017). *Comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire ?*
Dossier de synthèse

Coudrin, C. (2006). *Le devenir des élèves neufs ans après leur entrée en sixième*.
DEPP

Ébersold, S. (2015). *Inclusif. Vous avez dit inclusif ? L'exemple du handicap. Vie sociale*, 11(3), 57-70.

Garel, J. (2018). *Élèves à BEP (Besoins éducatifs particuliers) en EPS à l'école ordinaire : intérêt et limites des types de groupement: La dialectique du singulier et du commun. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 81(1), 81-97.

Génolini, J. & Tournebize, A. (2010). *Scolarisation des élèves en situation de handicap physique: Les représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive*. *Staps*, 88(2), 25-42.

Hauw, D. (2000). *Les groupes en EPS*. In J.P. Rey (Ed.), *Le groupe* (pp. 89-104). Paris : Editions Revue EPS

Huet, B., & Saury, J. (2011). *Ressources distribuées et interactions entre élèves au sein d'un groupe d'apprentissage : une étude de cas en éducation physique et sportive*. *EJRIEPS*, 24, 4-30.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*, (Quatrième édition). Interaction Book Company

Lafont, L. & Ensergueix, P. (2009). *La question de la formation d'élèves tuteurs : considérations générales, application au cas des habiletés motrices*. *Carrefours de l'éducation*, 1(1), 37-52.

Lafont, L & Rivière, C. (2014). *Favoriser l'inclusion d'élèves porteurs de troubles cognitifs par le tutorat en EPS*. *Carrefours de l'éducation*, 37(1), 175-190.

Putnam, J. W. (1998). *Cooperative learning and strategies for inclusion: Celebrating diversity in the classroom*. (2nd ed.). Baltimore, MD: Brookes.

Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C. & Thohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur le cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : Editions Revue EP&S.

Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement ? *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.

Tant, M. & Watelain, E. (2015). Inclusion et bien être des élèves en situation de handicap moteur. Analyse des pratiques différenciées d'enseignants d'Education Physique et Sportive. *Revue Education, santé, sociétés*, vol. 2 (1), 45-60.

Tant, M., & Watelain, E. (2018). *La situation de handicap. In M. Travert et O. Rey (Eds.), L'engagement de l'élève en EPS ; d'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles (pp. 47-53)*. Paris : Editions. Revue EP&S.

Theureau J. (2004) *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octares.

10. Annexes

Annexe 1 : Composition association de binômes par niveau de pratique

N°	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
N1	MELANI E	JULIAN A	AZILUZ N	NAEL L	DAMIEN T	MAE A	LUCA						
N2	PERRINE	MAEL	NOLA N	RAPHAË L	THIBAU T	CLAR A	LINA	CERISE	CHARLOTT E	INES	MANEC H	MAEL E	ESTEBAN N
N2							JULIETTE (dispensée)	NOA M	ADRIEN	MAELY S	MANON	EREL L	ELISA
2x2	1 et 8	2 et 9	3 et 10	4 et 11	5 et 12	6 et 13	7						

Annexe 2 : fiche groupe : tableau d'organisation des rôles

	Noms et prénoms :
A	
B	
C	
D	

Course	Coureur 1	Coureur 2	Observateur	Chronométrateur	Temps théorique	Temps 60m	Critère observé	Points/ 10
1	A	B	C	D				
2	C	D	A	B				
3	C	A	B	D				
4	B	D	A	C				
5	A	D	B	C				
6	B	C	D	A				
7	B	A	C	D				
8	D	C	A	B				
9	A	C	B	D				
10	D	B	A	C				
11	D	A	D	C				
12	C	B	C	A				

Annexe 3 : les critères de la transmission de témoin

Le 1er signal sonore

Problématique générale : Le relayeur (2^{ème} coureur) ne part pas au bon moment

Ce que j'observe :

- Le relayeur se retourne partiellement ou complètement pour voir la position du 1^{er} coureur
- Le relayeur ne réceptionne pas le témoin au même endroit dans la zone prévue

Ce que je dois faire :

1. Le premier coureur donne un signal sonore court au deuxième relayeur : « top », le relayeur commence sa course à ce moment.
2. Plusieurs essais sont à réaliser pour pouvoir trouver le moment exact du premier signal sonore « la marque ». Celle-ci peut-être définie par un plot qui sera posé sur le côté de la piste.
3. Une fois ce plot posé et que le passage de témoin est fait dans la zone prévue, d'autres essais sont à réaliser pour ajuster au mieux cette marque.

Ce que je dois atteindre :

- Le témoin est transmis dans la zone prévue
- Le relayeur ne se retourne pas : les épaules sont dirigées vers la ligne d'arrivée

La transmission du témoin : le second signal sonore

Problématique générale : Le relayeur (2^{ème} coureur) reçoit de manière brouillonne le témoin

Ce que j'observe :

- Le relayeur se retourne au moment de prendre le témoin
- Le relayeur ralenti sa course pour prendre le témoin

Ce que je dois faire :

1. Lorsque le premier coureur arrive à un pas du relayeur, je réalise un signal sonore court « top »
2. Le relayeur doit alors tendre son bras vers l'arrière sans ralentir sa course et sans se retourner
3. Le 1^{er} doit alors transmettre le témoin au second

Ce que je dois atteindre :

- Le témoin est transmis dans la zone prévue
- Le 2^{ème} ne se retourne pas : les épaules sont dirigées vers la ligne d'arrivée
- Le 2^{ème} tend son bras vers l'arrière qu'au moment ou le 1^{er} donne le deuxième signal sonore

La transmission du témoin : la main opposée

Problématique générale : La même main est utilisée lors de la transmission du témoin par le 1^{er} et le 2nd coureur

Ce que j'observe :

- Les deux coureurs se rentrent dedans lorsqu'ils se transmettent le témoin
- Le 1^{er} coureur change le témoin de main juste avant de le transmettre
- L'un des deux coureurs fait des « zig-zags » au moment de transmettre le témoin

Ce que je dois faire :

1. Je suis le 1^{er} coureur : je **demande** au relayeur dans quelle main il veut le témoin
2. Je suis le 1^{er} coureur : au départ de ma course je **mets le témoin dans ma main opposé à celle qu'a choisi le relayeur** (ex : main droite si le relayeur veut le réceptionner dans la main gauche)
3. Je suis le relayeur : **au second signal sonore** je tendrais la main que j'ai choisie vers l'arrière



Ce que je dois atteindre :

- Le témoin est donné dans la main gauche si je l'ai dans la main droite à mon départ (le 1^{er} coureur)
- Le relayeur tend vers l'arrière le bras qu'il a choisi avant la course au moment du second signal sonore

La course : le placement durant la course

Problématique générale : Les deux coureurs font des « zig-zags » dans le couloir

Ce que j'observe :

- 1 des deux coureurs ou les deux coureurs vont de droite à gauche dans le couloir
- 1 des deux coureurs ou les deux coureurs courent au milieu du couloir

Ce que je dois faire :

1. **Après avoir discuté** avec le relayeur je sais dans quelle main je dois avoir le témoin à mon départ
2. Le 1^{er} coureur doit courir le long de la ligne du couloir opposé de la main avec laquelle il tient le témoin. **Ex : je tiens dans ma main droite le témoin. Je me place et cours du côté gauche du couloir**
3. Le relayeur reçoit le témoin dans la main qu'il a choisie, il court du côté opposé dans le couloir. **Ex : je reçois dans ma main gauche le témoin. Je me place et cours du côté droit du couloir.**



Ce que je dois atteindre :

- Les 2 coureurs courent sur des côtés différents du couloir
- Les 2 coureurs courent du côté opposé de la main dans laquelle ils ont le témoin

La transmission du témoin : l'orientation de la main

Problématique générale : le relayeur met du temps à agripper le témoin ou fait tomber le témoin

Ce que j'observe :

- Le relayeur regarde sa main quand il reçoit le témoin
- Les 2 coureurs font tomber le témoin lors de la transmission
- La transmission est longue : + 2sec/ +3 pas

Ce que je dois faire :

1. Avant la course, le relayeur apprend la position idéale de la main :
 - a. Je fais une prise « **Playmobil** » : les 4 doigts sont orientés vers le côté du couloir où je ne cours pas et le pouce vers moi : le pouce et le doigt d'à côté sont donc vers le sol
 - b. **Le bras est en arrière** lors du passage du témoin
2. Le 1^{er} coureur donne le témoin **de bas en haut** dans la main du relayeur

Ce que je dois atteindre :

- La transmission du témoin se fait en moins de 4 pas
- Le relayeur ne se retourne pas lors de la transmission



Annexe 4 : Extrait des retranscriptions de la vidéo et des entretiens d'auto-confrontations de la leçon 5

TIME COD E	Volet 1	Volet 2A (Aziliz)	Signe hexadique A	Volet 2B (Maëlys)	Signe hexadique B	Volet 2C (Nolan)	Signe hexadique C
6'10	Temps en groupe suite à l'explication des consignes par l'enseignant. Le groupe fixe les rôles d'observateurs/ de chronométreur et de coureur. Aziliz demande à l'ensemble du groupe : A : « Je dois vous observer » ?	<ul style="list-style-type: none"> - Est ce que tu te rappelles ce que vous êtes en train de vous dire ? - Euh oui - Tu peux me le dire ? - Euh bah avec cette fiche la (montre du doigt) - D'accord - Bah on regardais c'était bah euh... - c'était la la (montre du doigt) (je lui tend la fiche) genre vers la fin donc c'était un peu ici - D'accord - On regardait qui allait être observateur parce que qui fin... qui allait être observateur et qui courait... et qui chronométrais 	<p>E : Distribuer les rôles</p> <p>A :</p> <p>U : Interactions à 4 pour définir les rôles</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est ce qui se passe quand vous êtes que entre vous, et que Thomas n'est plus la, qu'est ce que vous vous dites euh.. de quoi vous parlez ? - bah on travaille on se dit ce qu'on doit faire, qui passe et tout et voilà après sinon.. rien de spécial, on se dit si on a bien réussi, si y'a des trucs à améliorer 	<p>E : Travailler, se concerter pour se donner les rôles</p> <p>A : elle attend qu'au sein du groupe on valide la «réussite, ou dire si il y a des choses à améliorer</p> <p>U :</p>	<ul style="list-style-type: none"> - qu'est ce que vous étiez en train de faire, a ce moment, la sur la vidéo ? - Heu... bah on était en train de voir sur le tableau qui allait passer en premier heu... - Ok - Ce qu'on allait travailler heu.. au niveau d'heu... la passation de témoin - Ok - Du signal sonore, de tout c'qu'on avait travaillé quoi - Ok. Donc là tu pars avec Ines et Maelys ? - Oui - Et Aziliz elle reste heu... - Aziliz elle va chronométrer - Ok donc c'est pour ça qu'elle reste à l'arrivée - Oui 	<p>E : qui doit passer en premier / concertation pour savoir ce qu'il y a à travailler</p> <p>A : Finir rapidement pour partir sur la ligne de départ</p> <p>U :</p>

TIME COD E	Volet 1	Volet 2A (Aziliz)	Signe hexadique A	Volet 2B (Maëlys)	Signe hexadique B	Volet 2C (Nolan)	Signe hexadique C
10'35	<p>Seconde course de relay entre Aziliz et Nolan. On entend distinctement le signal sonore d'Aziliz « Top »</p> <p>Aziliz court avec une main dans la poche</p> <p>En fin de course les élèves ne se retrouvent pas à l'arrivée comme sur la course précédente, c'est Nolan qui fais le trajet pour venir le long du couloir et remplir la fiche avec les filles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La c'est ton groupe ? - Oui la c'est Nolan. - D'accord, donc la tu es observateur ? - Euh non la je cours. - C'est toi qui court en premier ? - Oui. - Ok, est ce que tu.. Est ce qu'il y a quelque chose que tu cherchais à faire en particulier, ou pas ? Pendant cette course - Euh... je savais que.. On m'avait dit que souvent je me mettais au milieu de la piste au lieu de rester euh... - Bah la ou je devrais être, pour qu'on se passe mieux le témoin euh... Les profs ils ont dit qu'il fallait plus soit se mettre à gauche soit se mettre à droite. - D'accord - Et genre du coup j'étais un peu concentré sur ça quoi. - Ok, c'est les profs qui t'ont dit ça ou c'est tes camarades ? - Bah c'est mes... Bah c'est les profs ils ont dit euh... Cette fois on va faire l'exercice mais il faudra se mettre sur le côté et euh... voilà. - D'accord.. Euh.. très bien, et c'est ce qui te préoccupe donc quand tu cours, tu penses vraiment à te mettre sur le côté plutôt qu'au centre ? - Oui et je voulais pas faire tomber le téléphone aussi. 	<p>E : Courir, se décaler à droite ou à gauche pour mieux passer le témoin.</p> <p>A : Répondre à la demande de l'enseignant</p> <p>U : Concentration</p>	<ul style="list-style-type: none"> - est ce que vous vous donner des conseils, vous vous faites des reproches, des encouragements, des choses comme ça.. Ou pas du tout ? - Euh des fois on se fait des reproches mais c'est pas méchant c'est juste pour s'améliorer. - Ouais - Et on dit ce qui est bien et euh.. voilà. - Par exemple à qui tu fais des reproches ? - Euh à Aziliz souvent. - Aziliz souvent ? - Oui. - Pourquoi ? - parce que genre elle y met pas trop du sien. - C'est à dire ? - Genre euh.. Elle va faire n'importe quoi vraiment.. - courir euh... n'importe comment. - Ouais - Et euh voilà souvent. - Ca veut dire quoi courir n'importe comment ? - Fin courir dans tous les sens. - Ouais - Et euh aussi... hum... (très hésitante) euh ça me revient pas. - Va-y réfléchi t'inquiète pas - Heu... (hésitante) je pense que c'est tout.. - Tu penses que c'est tout ? - Oui.. Mais il y avait un autre truc mais je sais plus. - Que vous vous dites dans votre groupe ? - Oui. 	<p>E : faire des retours (positif ou négatif)</p> <p>Faire des reproches à Aziliz : « elle court n'importe comment »</p> <p>A : Les reproches sont faits pour s'améliorer</p> <p>U : agacée par le comportement d'Aziliz</p>	<ul style="list-style-type: none"> - la c'est toi c'est ça ? - Hum (acquiesce). - Ok. Et derrière c'est Aziliz qui vient de te passer le témoin ? - Ouai. - Ok . Ok donc là qu'est ce que tu penses de ce que vous faites avec Aziliz ? - Heu... Bah... Aziliz heu... comment dire... je sais qu'elle n'aime pas trop le sport. - Ok d'accord - Et personnellement moi j'aime bien après j'comprend que certaine personne n'aime pas ça mais c'est vrai que des fois ça me soule un peu parce que j'ai l'impression qu'elle s'donne pas à fond. - Hum, d'accord - Mais j'peux comprendre. - Ok, heu... est ce que tu lui as déjà fait remarquer ou pas ? Ou est ce que tu lui as déjà dit ce que tu pensais vraiment ou non tu lui dis pas tu le gardes pour toi ? - J'ai ai déjà dit mais bon enfin c'est... je sais comment elle est, j'sais son caractère et c'est vrai que... - Comment ça tu sais comment elle est, son caractère ? - Bah elle a un fort caractère quoi elle a du mal... je sais je sais ce que c'est parce j'suis pareil. - C'est-à-dire c'est quoi un fort caractère ? tu peux me donner des exemples - Bah... on va pas se laisser écraser par les autres et on... a des fortes convictions et on les garde quoi qu'il arrive. - Quoi qu'il arrive, et des fois tu penses qu'heu... toi t'es pas d'accord avec elle et tu penses qu'elle a tort c'est ça ? - Oui, fin... on a tous eu cette situation quoi dans une vie. - D'accord, et heu... la qu'est ce que t'en penses de travailler avec elle ça te dérange. Tu t'en fiches ? qu'est ce que t'en penses ? - Non ça me dérange pas parce que fin.. au final maintenant avec Aziliz, pas particulièrement avec elle fin...c'est... j'traîne maintenant un peu des fois ça arrive dans la cours avec donc non sinon elle est sympa mais voilà quoi. 	<p>E : Se donner à fond.</p> <p>Faire des remarques à ceux qui ne se donnent pas à fond (ici Aziliz)</p> <p>A : ne pas se laisser écraser par les autres.</p> <p>U: Enervé qu'Aziliz ne se donne pas à fond</p>

Annexe 5 : Extrait des retranscriptions de la vidéo et des entretiens d'auto-confrontations de la leçon 8

<p>10' 14</p>	<p>A et N parlent avec d'autres élèves sur le fait que le bac à sable est gelé</p> <p>M : « Quelqu'un peut se pencher pour que j'écrive ? » Il le fait</p> <p>M à A : « Au premier t'as observé quoi ? »</p> <p>A : « Bah tout »</p> <p>M : « Bah j'ai pas moi... »</p> <p>A : « Bah tu regardes sur la fiche »</p> <p>M à A : Vous avez déjà couru ensemble (avec I) ? »</p> <p>A : « Non »</p> <p>M : « Bah c'est à vous »</p> <p>A parle avec N et un autre élève sur le sable</p> <p>Maeïx gère l'organisation</p> <p>M : « C'est à toi et N » « Du coup la c'est A contre D, li rempli la feuille la »</p>	<p>V : Alors, c'est parti (lance la vidéo) (...) Donc la qu'est ce que vous faites dans le groupe ?</p> <p>A : Euh,</p> <p>V : A ce moment là</p> <p>A : Ça a ce moment là je crois on... Euh oui la j'crois on changeait de fiche, parce qu'enfaite notre fiche elle était... enfaite on avait sauté des trucs</p> <p>V : D'accord</p> <p>A : Du coup on la refaisait, et on recopiait ce qu'on avait déjà fait</p> <p>V : Ok, alors toi t'es ou là sur la vidéo ?</p> <p>A : Moi je crois j'suis derrière</p> <p>V : Ok et euh... Donc la y'a Maeïx, Inès et Nolan, tout le monde est là</p> <p>A : Ouais</p> <p>V : Ok, Euh, dans les moments comme ça est ce que ça vous arrive de vous demander de l'aide ou pas ?</p> <p>A : De quoi ? Entre nous ?</p> <p>V : Ouais, par rapport à vos courses, aux scores que vous avez fait, etc... Est ce que vous vous demandez de l'aide ?</p> <p>A : Bah ouais, on dit... Bah oui, oui</p> <p>V : Qu'est ce que vous vous dites</p> <p>A : Bah la par exemple Maeïx, elle demandait, La Maeïx elle a demandé euh, Qu'est ce qu'on avait faire genre comme temps ou euh non pas comme temps du coup mais genre euh... Qu'est ce qu'ils avaient observés sur notre course</p>	<p>E : Se préoccupe de remplir la nouvelle fiche</p> <p>Se préoccupe du bac à sable</p> <p>A : travail demandé et Maeïx l'ayant interpellé</p> <p>U : Répond de manière concise à Maeïx</p>	<p>V : Du coup la, qu'est ce que vous êtes en train de faire avec votre groupe ?</p> <p>M : Bah la on est en train de se dire c'est à qui de courir, qui court le 1, qui court le 2</p> <p>V : Ok</p> <p>M : Et voilà...</p> <p>V : Ok, donc la sur la vidéo c'est toi qui parle avec ?</p> <p>M : Euh avec Inès</p> <p>V : Ok, et Nolan il est derrière ?</p> <p>M : oui</p> <p>V : Et Azilix, je l'ai pas vu ?</p> <p>M : Euh j'ai pas ou elle est</p>	<p>E : Se préoccupe du rôle des élèves de son groupe à la prochaine course.</p> <p>Remplir la nouvelle fiche.</p> <p>A : Pour avancer plus vite et réaliser plus de courses.</p> <p>U : Demande à Inès et Azilix ce qu'il y avait marqué sur l'ancienne feuille</p> <p>Elle ressent de l'énerverment car Azilix ne l'aide pas assez et répond de manière concise</p>	<p>V : Donc la qu'est ce qu'il se passe sur la vidéo ?</p> <p>N : Euh bah la en gros dans mon groupe il y a Inès et Maeïx, qui sont en train de voir euh, enfin a mon avis il vient sans doute y'avoir une course et ils sont en train de voir qu'est ce qui a euh, qu'est ce qu'elles ont observées, qu'est ce qui manquait et tout,</p> <p>V : D'accord, ok,</p>	<p>E : Se préoccupe du bac à sable derrière et de parler avec un ami mais regarde parfois si les autres font bien les retours</p> <p>A : Le fait car il aime bien garder un œil sur ce qu'il se passe dans son groupe.</p> <p>U : Participe car on a besoin de lui.</p> <p>Demande et regarde si le travail est réalisé</p>
-------------------	---	--	--	--	---	--	---

<p>37' 21</p>	<p>A à M : « Faudrait que je repasse tu peux passer avec moi ? »</p> <p>M : « Oh par contre أنا pas votre portefeuille »</p> <p>A : « أنا c'est bon »</p> <p>M : « Par contre répond pas, parle mieux toi »</p> <p>→ Une fois que le travail a été fait Maëlys, ne veut plus aider Azilié.</p>	<p>V : Ok, euh... Ce que j'avais retenu si je me rappelle bien de l'entretien que j'avais eu avec toi, tu me disais qu'à la base vous étiez pas les meilleures copines du monde avec euh Inès et Maëlys. Est ce que par rapport à ce premier entretien qu'on a eu maintenant, L'année dernière parce que c'était avant Noël, est ce que y'a des choses qui ont changé selon toi ou pas dans ton groupe ?</p> <p>A : Non pas trop</p> <p>V : Pas trop ?</p> <p>A : Non</p> <p>V : Pourquoi ?</p> <p>A : Bah je sais pas</p> <p>V : Pourquoi tu dis que ça a pas changé c'est... Dans vos relations etc, C'est pareil qu'au début de l'année ?</p> <p>A : Oui</p> <p>V : Tu trouves ?</p> <p>A : Ouais</p> <p>V : OK... Et donc oui أنا pas aller forcément leur demander de l'aide etc ?</p> <p>A : Non bah quand je peux je vais demander à Nolan</p> <p>V : Que Nolan ?</p> <p>A : Bah quand je peux, si أنا pas la ou si il est trop loin je vais aller demander aux filles</p> <p>V : OK, OK oui, tu va aller quand même demander aux filles parfois,</p> <p>V : D'accord, et est ce que tu sais ce qu'ils en pensent tes camarades des relations au sein de ton groupe ?</p>	<p>E : Se préoccupe en premier des retours de Nolan</p> <p>A :</p> <p>U : Va voir les filles que si Nolan n'est pas à côté.</p> <p>S'entend bien avec Nolan</p>	<p>V : Ok, d'accord... euh, donc par rapport à la première fois ou on s'était vu</p> <p>M : Oui</p> <p>V : Est ce qu'il y a des choses qui ont changé par rapport à la manière de parler avec les camarades de ton groupe ? dans les conseils, ou pendant les courses, etc...</p> <p>M : Euh oui</p> <p>V : Est ce que tu peux me dire un peu plus précisément</p> <p>M : Bah oui, أنا elle y met du sien du coup bah, c'est déjà bien</p> <p>V : D'accord, alors comment ça elle y met du sien ?</p> <p>M : Bah...</p> <p>V : Qu'est ce que ça veut dire ?</p> <p>M : Bah genre avant elle faisait pas trop, et que la elle s'y met plus facilement, sans qu'on lui dise forcément</p> <p>V : Par exemple ? T'as des exemples à me donner ou pas ?</p> <p>M : Euh non...</p> <p>V : Bon, tu trouves qu'elle est plus, plus investie dans son groupe ?</p> <p>M : Oui elle participe plus</p> <p>V : Ok, euh pourquoi tu penses ?</p> <p>M : Euh أنا pas... (blanc) je sais pas du tout, mais en tout</p>	<p>E : Se préoccupe de l'investissement d'Azilié</p> <p>A : Veut un bon fonctionnement du groupe</p> <p>U : Ecoute Azilié quand elle lui fait des retours.</p> <p>Conflit avec Azilié quand Maëlys n'est pas d'accord avec elle. Maëlys laisse faire Azilié.</p> <p>E : Ecoute plus(+) les autres, surtout Nolan</p> <p>A : Considère qu'il peut lui apporter des retours construits.</p> <p>U : Confiance envers Nolan moins présente pour les filles.</p>	<p>V : euh, la dernière fois ce que j'avais noté de ton entretien, ce que j'avais retenu, tu parles d'Azilié et de, Non Maëlys et de Inès c'est ça ? tu m'avais dit que t'étais pas le meilleur ami du monde avec elles euh...</p> <p>N : Fin en faite c'est une relation normale quoi en faite fin c'est,</p> <p>V : Oui non mais je vois, c'est des amis mais pas les meilleurs amis du monde</p> <p>N : Oui voilà c'est ça quoi</p> <p>V : Est ce qu'il y a des choses qui ont changé depuis... depuis la dernière fois ou pas ? Selon toi ?</p> <p>N : Non... en dehors des cours on se أنا pas mais, voilà fin on travaille ensemble parce que fin voilà quoi c'est comme ça</p>	<p>E : se préoccupe de faire le travail sans considérer la relation avec les autres</p> <p>A : Car c'est le travail demandé</p> <p>U :</p>
-------------------	--	--	---	---	---	--	--

4^{ème} de couverture

5 Mots clés :

INCLUSION / COOPERATION / DECROCHAGE / DISPOSITIF/ EBEP

Résumé en Français :

Etude relative à la mise en place d'un dispositif coopératif au sein d'une classe de 4^{ème}. L'objectif est d'analyser les effets de la coopération au sein d'un groupe fixe, sur l'inclusion d'un élève en situation de décrochage scolaire.