



L'expérience d'élèves en difficulté en EPS qui décrochent des situations scolaires : constats révélateurs de souffrance chez les élèves et implications pour l'enseignant

Quentin Brémont, Thomas Cuvelier-Ménard

► To cite this version:

Quentin Brémont, Thomas Cuvelier-Ménard. L'expérience d'élèves en difficulté en EPS qui décrochent des situations scolaires : constats révélateurs de souffrance chez les élèves et implications pour l'enseignant. Education. 2021. dumas-03254470

HAL Id: dumas-03254470

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03254470>

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.



Master MEEF

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

Mention second degré

Mémoire

L'expérience d'élèves en difficulté en EPS qui décrochent des situations scolaires : constats révélateurs de souffrance chez les élèves et implications pour l'enseignant

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

soutenu par

Quentin Brémont et Thomas Cuvelier-Ménard

Le 18 mai 2021

en présence de la commission de soutenance composée de :

Jacques Saury , directeur de mémoire

Lucas Simon-Malleret, membre de la commission

Sommaire

1. Introduction.....	3
1.1. Questionnement professionnel	3
1.2. Questionnement scientifique	3
1.3. Revue de littérature	4
2. Cadre théorique	10
3. Méthode	12
3.1. Participants et situations.....	12
3.2. Procédure de recueil de données	15
3.3. Analyse des données.....	17
4. Résultats.....	20
4.1. Description des micro-histoires typiques particulières de L.....	20
4.2. Description d'une micro-histoire typique particulière de J.....	24
4.3. Description des micro-histoires typiques communes aux deux élèves.....	25
5. Discussion	30
5.1. Interprétation des résultats et comparaison avec les questionnements initiaux	30
5.2. Formalisation des conséquences ou perspectives pour l'enseignement	35
5.3. Limites du travail et perspectives de prolongement.....	36
6. Conclusion	37
Bibliographie	39
Annexes.....	41
Résumé	113

1. Introduction

1.1. Questionnement professionnel

Le problème professionnel que nous avons retenu est celui du décrochage des élèves lors de la pratique en éducation physique et sportive (EPS). Ces comportements de décrochage peuvent s'illustrer comme un refus de pratiquer, de s'inscrire dans les différents rôles sociaux (observation, coaching) ou encore une participation moins importante dans la pratique individuelle ou au sein d'une équipe. Sur le terrain cela se caractérise par des élèves « qui ne savent pas faire : *je suis nulle, mais je n'aime pas ça donc...* », « qui ne peuvent s'empêcher de faire mal : *c'est systématique* », « qu'ils ne parviendront jamais à faire : *si j'y arrive pas, j'y arrive pas, tant pis... J'ai déjà essayé plein de fois* », « qu'ils ne feront jamais comme les autres : *moi j'arrive pas du tout à...* ». Pour ces constats on s'est appuyé sur Magendie et Bouthier (2013), qui se sont intéressés à des élèves en difficulté en éducation physique et sportive et plus précisément en volley-ball à travers des entretiens d'auto-confrontations.

Par rapport à ces comportements d'auto-exclusion et de décrochage en EPS, nous faisons l'hypothèse, un peu à l'image de Bergamaschi (2014), que certains élèves ne donnent pas de sens aux savoirs ou aux tâches proposées par l'enseignant ou alors se sentent impuissants au vu de ce qu'il faut faire et donc décrochent de la leçon.

On pourra aussi se demander si la motivation impacte le décrochage des élèves dans les situations scolaires. Est-ce que les élèves qui ont tendance à décrocher sont davantage mobilisés par certains buts motivationnels ? Est-ce que jouer avec ces buts motivationnels est une solution pour éviter des comportements de décrochage des situations scolaires ?

1.2. Questionnement scientifique

A partir de ce constat général de décrochage de certains élèves lors de la pratique en EPS, il nous a semblé pertinent de nous questionner sur des concepts scientifiques en lien avec cette thématique générale.

En effet, deux dimensions, identitaires et épistémiques (Magendie et Bouthier, 2013) sont en corrélation avec ce concept de décrochage, mais en quoi et comment impactent-elles le comportement des élèves ? Ainsi, nous voudrions mieux connaître les liens entre les dimensions explicitées ci-dessous et le décrochage des élèves :

- la dimension identitaire rattachée à la confiance en soi et à l'estime de soi des élèves ;
- la dimension épistémique rattachée à l'impuissance apprise, aux manques de plaisir, de motivation et d'intérêt des élèves.

Mais, est-ce que tous les élèves réagissent de la même façon face aux difficultés qu'ils rencontrent ? Est-ce que leurs difficultés relèvent toutes du même concept ? Est-ce que ces difficultés dépendent seulement de l'élève en lui-même, des interactions avec ses camarades ou encore avec l'enseignant d'EPS ?

Ainsi, notre objet d'analyse est centré sur l'activité des élèves, et plus particulièrement sur les difficultés qu'ils rencontrent au sein de la pratique en arts du cirque pouvant expliquer leur décrochage. Pour cela, nous nous intéressons à leurs interactions avec leurs camarades de classe et l'enseignant ainsi qu'à leurs préoccupations pour comprendre comment et pourquoi un élève passe d'un comportement d'élève acteur à un élève qui décroche des pratiques scolaires. Nous nous intéressons alors au vécu de l'élève pendant ces temps de décrochage.

Ces moments vécus de l'expérience de l'élève dépendent de différents signes comme notamment ses préoccupations. Quels sont alors ces signes, ces préoccupations qui vont amener les élèves à sortir du cadre de la leçon ? Est-ce que certaines de ces préoccupations impactent de façon significative le comportement des élèves jusqu'à les faire complètement décrocher de la leçon ? Est-ce que certaines de ces préoccupations se répètent et se retrouvent chez différents élèves décrocheurs ?

1.3. Revue de littérature

L'Union européenne a fait du décrochage scolaire un enjeu humain, social et économique majeur pour l'avenir des jeunes au sein de la société. En effet, le conseil européen du 17 Juin 2010 a « *réaffirmé l'enjeu pour les systèmes éducatifs européens de réduire le taux d'abandon scolaire, améliorer les niveaux d'éducation et favoriser l'inclusion sociale* » (site du Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, 2021). L'objectif poursuivi par l'Union européenne est de faire passer le taux d'abandon scolaire moyen sous le seuil des 10% d'ici 2020. La France a poursuivi cet objectif puisqu'elle est passée de 12,6% en 2010 à 8,2% en 2019.

Cependant, en 2019, 8,2% des élèves décrochent encore du système éducatif. Est-ce dû à un manque d'intérêt pour l'école chez ces élèves, à un climat familial compliqué impactant leur quotidien, ou au fait que certains élèves soient livrés à eux-mêmes sans pouvoir être guidés, accompagnés ? Pour tenter d'apporter des réponses à ces questions, nous nous sommes

intéressés dans un premier temps à l'origine, à la genèse de ce processus de décrochage scolaire qui peut se construire « *dans l'interaction entre les élèves et l'institution scolaire* » (Bautier, Terrail, Branca-Rosoff, Bonnéry, Bebi, et Lesort, 2002) dès le plus jeune âge.

1.3.1. Le décrochage scolaire : un processus qui commence dès le plus jeune âge

Le ministère de l'Éducation Nationale définit le décrochage comme « un processus qui conduit un jeune en formation initiale à se détacher du système de formation jusqu'à le quitter avant d'avoir obtenu un diplôme ». Se questionner sur le décrochage scolaire, c'est s'intéresser en amont aux liens entre le désengagement et le décrochage des élèves. Comme le montrent Bryk et Thum (1989), « *le décrochage scolaire est un processus ultime arrivant après un désengagement progressif de l'élève dû à des problèmes de compréhension et de comportement au cours de sa scolarité* » (p. 358). Pour appuyer cela, ces mêmes auteurs se sont intéressés « *à des recherches qui semblent indiquer que l'expérience scolaire de [ces] élèves suit une progression qui commence par des difficultés à l'école élémentaire, conduisant à des problèmes de comportements et d'attitude au début du lycée, à de l'absentéisme, avec finalement comme résultat l'acte de décrochage.* » (Bryk & Thum, 1989, p. 358).

Pour expliquer et comprendre ce processus de décrochage, Bonnéry (2007) s'est intéressé au « *rôle des pratiques pédagogiques de classe dans la construction au quotidien des inégalités scolaires* » (p. 1). Il s'est intéressé à la manière dont les difficultés apparaissent, se mettent en place au fur et à mesure que l'élève avance dans le système éducatif et plus précisément au moment du passage entre l'école élémentaire et le collège. Comme le précise Bernard (2011) qui a travaillé sur la « *déscolarisation* », les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissages et comportementales au collège qui « *donnent l'impression de se révéler brusquement en échec et posent souvent des problèmes de comportement dans l'enseignement secondaire, sont en fait inscrits dans des processus amorcés bien antérieurement en primaire* » (p. 1). En effet, les élèves ne se rendaient pas compte, n'avaient pas conscience qu'ils rencontraient des difficultés au sein de l'enseignement primaire et avaient même un sentiment positif vis-à-vis de l'école, de cette période de leur vie d'enfant grâce à la relation qu'ils entretenaient avec leur enseignant. Au contraire, dès que ces élèves arrivaient au collège, ils avaient la sensation qu'un sentiment d'injustice les accompagnait au fil des années, la perception des choses évoluait ne faisant qu'accroître le décrochage scolaire de ces élèves.

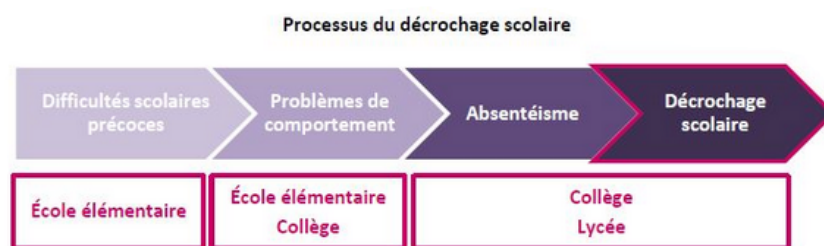


Figure n°1 : processus du décrochage scolaire

Pour rentrer un peu plus dans les détails afin d'expliquer ce phénomène de décrochage scolaire, les travaux de Broccolichi (2000) montrent que « *la déscolarisation procède d'un décrochage cognitif qui peut lui être bien antérieur, et qui peut d'ailleurs s'opérer en silence, indépendamment de tout rejet ostensible de l'institution, ou si l'on préfère, que ceux qui abandonnent l'école ayant d'abord été des « décrochés » de l'intérieur* » (p.3). Pour comprendre cela, Broccolichi (2000) a étudié les dossiers scolaires de jeunes décrocheurs et a réalisé par la suite avec eux des entretiens pour faire ressortir de possibles corrélations. Les résultats montrent que « *ces élèves n'avaient pas à leur sortie du primaire ce que nous appellerons les pré-requis pour réussir au collège, mais que d'autre part, jusqu'en CM2, les relations pédagogiques n'étant pas rompues, l'implication (au moins partielle) dans le travail scolaire était maintenue* » (p. 4). Cependant, comme le stipule Broccolichi (1999), « *au niveau du collège, les exigences s'élèvent et la situation d'échec aggravé n'est souvent même plus pondérée par le maintien d'un lien personnalisé avec l'enseignant* » (p. 119).

Dans le prolongement de ces constats, l'équipe ESCOL s'est également intéressée à cette thématique des élèves en décrochage scolaire pour montrer que chez les enfants issus de milieux populaires, « *l'école élémentaire est l'objet de souvenirs généralement positifs* » (Lahire, Charlot, Bautier et Rochex, 1993, p. 119). « *C'est même en termes d'opposition entre le bon souvenir de l'école primaire et l'engrenage des problèmes à partir du collège que cette idée apparaît dans des entretiens réalisés avec des élèves décrocheurs* » (Lahire et al., 1993, p. 119). Ces travaux réalisés par l'équipe ESCOL qui sont dans la même lignée que ceux de Bernard (2011), présentés en amont de cette revue de littérature, montrent qu'au cours de l'école élémentaire, même si les élèves n'en avaient pas conscience, ils rencontraient des difficultés d'apprentissage d'origines multiples. En effet, ces difficultés pouvaient être d'ordre scolaire avec de faibles apprentissages effectués avant l'entrée en 6ème dû à des difficultés de compréhension et de mémorisation ou bien un manque d'accompagnement de l'élève par sa famille, l'élève étant

ainsi livré à lui-même. Elles pouvaient également être d'ordre social avec des parents qui n'avaient pas les compétences requises pour aider leur enfant. Enfin, les problèmes comportementaux de l'élève pouvaient également provoquer une altération de son attention, de son capacité à écouter et à se concentrer pour véritablement être dans une posture d'élève apprenant. Ces différentes causes pouvant expliquer les difficultés d'apprentissage de ces élèves au cours de l'école élémentaire, celles-ci se sont ainsi aggravées d'année en année. Cela a ainsi amener ces élèves « *à se réfugier dans une indiscipline* » (Broccolichi, 2000, p. 4). Dès la fin de l'école élémentaire et surtout au collège provoquant l'incapacité d'acquérir des savoirs moteurs, méthodologiques et sociaux. Comme l'indiquent Bautier, Terrail, Branca-Rosoff, Bonnéry, Bebi et Lesort (2013, p.4), « *la confrontation à ces difficultés a pu conduire ces élèves à avoir des comportements de fuite ou de compensation dans le bavardage, la provocation, les comportements irrecevables par l'institution* ».

1.3.2. Le décrochage en EPS : le réel de l'expérience des élèves qui ne parviennent pas à progresser

Pour analyser et comprendre l'expérience des élèves qui ne parviennent pas à progresser lors du cours d'EPS, il faut en amont « *se centrer spécifiquement sur ceux qui sont en difficulté* » (Walling et Martinek, 1995, p 317). Pour cela, ces auteurs ont observé des séances ordinaires menées par un enseignant d'EPS en volley-ball et ont par la suite réalisé des entretiens avec les élèves qu'ils ont perçus comme étant en difficulté. Leur recherche avait pour but de décrire le profil d'une élève « *chez qui le sentiment de résignation se construit à force d'échecs répétés : se sentant incapable de réaliser les tâches proposées, elle devient convaincue de l'inutilité de ces efforts* » (p. 317). D'autres auteurs comme Portman (1995) ont effectué des recherches sur ces élèves qui décrochent de la leçon d'EPS à cause du sentiment de résignation apprise. Portman s'est intéressé à 13 élèves en difficulté en EPS sur plusieurs années du collège dans diverses activités physiques et montre qu'ils ont vécu une mauvaise expérience de l'éducation physique et sportive. En effet, « *souvent seuls, ces élèves recherchent l'anonymat afin d'éviter les critiques et de ne pas paraître incompetents aux yeux des autres* » (Magendie et Bouthier, 2013, p. 317). Ils ont la sensation que quoi qu'ils fassent, ils ne réussiront la tâche demandée, qu'ils n'ont pas les capacités et les qualités requises pour parvenir au succès.

1.3.3. Le décrochage en EPS : comment les élèves en difficulté vivent-ils et interprètent-ils les situations proposées ?

S'intéresser et comprendre le réel de l'expérience des élèves en EPS est une condition permettant aux enseignants et chercheurs de comprendre les causes des échecs de certains élèves en EPS amenant à un possible décrochage. Cependant, elle est insuffisante si on ne prend pas en compte une approche beaucoup plus globale centrée « *sur la façon dont les élèves vivent et interprètent l'ensemble des situations et des activités scolaires rencontrées au cours de leur scolarité* » (Magendie et Bouthier, 2013, p. 318). Les chercheurs du collectif Éducation et Scolarisation (ESCOL) se sont penchés sur cette approche pour comprendre pourquoi des élèves qui sont en difficulté en EPS et qui décrochent de la leçon sont au contraire en grande réussite dans les autres matières (Charlot et al., 1992). Pourquoi n'arrivent-ils pas à construire des apprentissages moteurs qui font d'eux « *d'éternels débutants* » (Ubaldi, 2004, p. 318) en EPS alors qu'au contraire dans les autres disciplines, ils sont capables d'acquérir diverses compétences ?

Selon l'équipe ESCOL (Charlot et al., 1992, p. 318), « *étudier les échecs ou les réussites d'un élève et le sens qu'il lui donne, c'est étudier son rapport au savoir* ». Selon Rochex (2004), étudier cette expérience et le sens que l'élève lui donne « *serait de l'ordre d'un mode de relation, relativement stable, que le sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir, et qui est le produit d'une histoire tout à la fois scolaire, personnelle et sociale* » (p. 318). Ce mode de relation peut ainsi être caractérisé par deux dimensions distinctes : la « *dimension épistémique* » et la « *dimension identitaire* » (Magendie et Bouthier, 2013, p. 318). La dimension épistémique renvoie à ce que « *l'élève sait et aux pouvoirs d'actions qu'il peut mobiliser* » (p.318), la dimension identitaire exprime ce qui « *pousse l'élève à savoir et/ou apprendre* » (p. 318). Ces deux dimensions renvoient à différents rapports pouvant expliquer pourquoi certains élèves n'arrivent pas à acquérir de nouvelles compétences, à accéder aux apprentissages visés par l'enseignant. En effet, d'un point de vue épistémique, certains élèves décrochent de la leçon car ils n'ont pas réussi à faire le lien entre la tâche proposée par l'enseignant et le rapport qu'ils entretiennent au savoir. D'un point de vue identitaire, certains élèves décrochent de la leçon car le rapport qu'ils entretiennent avec leurs camarades et même l'institution les empêche de faire le lien avec le rapport au savoir.

1.3.4. Le décrochage en EPS : comment se situe la motivation au sein du décrochage des situations scolaires ?

Comme l'explique Mascret (2013), la motivation est soumise à deux types de forces : internes ou externes. Les forces internes renvoient à l'individu et les forces externes sont liées au contexte : « *la motivation est certes une variable éminemment personnelle, mais elle se nourrit grandement de l'environnement dans lequel évolue l'individu* » (Dupont, Delens, Tessier, Cogérino, Lafont, 2010, p.40). Ainsi, l'intervention de l'enseignant est une force externe pouvant impacter la motivation. Nicolas Mascret identifie deux types de buts d'accomplissements : les buts de performance où le sujet recherche à produire des performances supérieures aux autres, et les buts de maîtrise où le sujet vise l'amélioration de ses compétences, le progrès, la maîtrise de la tâche. En effet, la motivation est une condition d'engagement des élèves : « *phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre* » (Viau, 1999, p.1). La motivation est donc un phénomène qui peut amener les élèves à s'engager dans l'apprentissage et à persévérer. Seulement comme le souligne Viau, les élèves décrocheurs choisissent de s'engager pour accomplir l'activité pédagogique et par conséquent font le choix de s'engager lorsqu'ils s'identifient à des buts d'accomplissements.

1.3.5. Le décrochage en EPS : une activité fluctuante entre le travail et le jeu

Comme le souligne Vors et Gal-Petitfaux (2009), l'activité des élèves repose sur deux formes typiques de décrochage que sont l'errance et le jeu. D'une part, les actions des élèves manifestent une « errance » spatiale quand ils déambulent, et psychologique, quand ils avouent éprouver un sentiment d'ennui. Cette errance se traduit par des comportements apathiques d'attente et/ou d'observation de ce qui se passe autour d'eux. D'autre part, les élèves décrochent du travail scolaire pour des actions ludiques marquées par des jeux entre pairs. Leur intention est de « s'amuser à se taquiner, se faire des coups en douce » et se mettre « en spectacle devant ses amis ». Selon ces deux auteurs, l'activité de l'élève décrocheur est morcelée par ces deux formes typiques de décrochage. En effet, les élèves décrocheurs manifestent « *un spectre très large de comportements produits (...) au cours d'une séquence de travail* » (Vors et Gal-Petitfaux, 2009, p. 163). Ce changement rapide d'activité serait dû à un changement continu et brutal des préoccupations des élèves, « *ne durant que trente secondes* » (p. 163).

2. Cadre théorique

Pour conduire notre étude, nous nous appuyons sur l'approche du cours d'action (Theureau, 2004, 2006) et plus précisément une conception théorique de l'activité des élèves accordant une place centrale aux significations en actions ou cours d'expérience (Theureau, 2006).

« Le cours d'expérience rend compte du flux de significations qui émerge des actions de l'acteur et accompagne le déroulement de son activité » (Saury et al., 2013, p.28). Le cours d'expérience est un couplage entre l'acteur et sa situation :

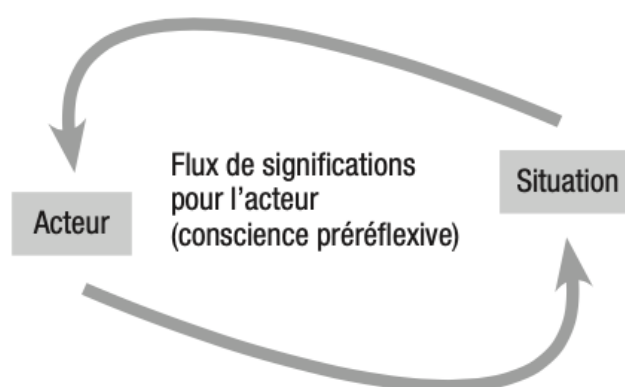


Figure n°2 : schématisation du « cours d'expérience »

Le cours d'expérience est « l'activité d'un acteur engagé dans une situation, qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire, montrable, racontable et commentable par lui à tout instant, moyennant des conditions favorables » (Saury et al., 2013, p.28-29). Cet acteur peut alors identifier, montrer, raconter et commenter ce qui est significatif pour lui à tout instant. Il peut montrer en mimant son activité, peut raconter en décrivant les éléments de la situation et de son activité et par la suite les connecter à des éléments de son activité. Le cours d'expérience d'un acteur correspond ainsi à l'histoire de sa conscience préreflexive au cours d'une période de son activité. Cette conscience préreflexive du cours d'expérience se rapproche d'une conception du vécu de l'élève. Cependant, cette compréhension correspond à une partie du vécu qui est accessible à l'acteur et dont il peut rendre compte. Donc pour l'élève, rendre compte de cette fraction de vécu, c'est reconstruire son flux de perceptions, d'émotions, d'interprétations ayant accompagné son activité lors d'une séquence de travail dans un atelier par exemple.

L'objet théorique du cours d'action va plus loin que celui du cours d'expérience car il prend en compte des caractéristiques extrinsèques mais pertinentes pour l'acteur : la situation, la culture, l'état de l'acteur qui influent sur son état et son expérience. En référence à l'exemple présenté dans l'ouvrage de Saury et al. (2013), il s'agissait pour nous, dans un deuxième temps, de faire le lien avec ces différents facteurs extrinsèques comme la maîtrise des élèves dans l'activité, les représentations de l'activité ou encore l'état de l'élève à l'instant t .

Pour analyser l'activité individuelle de nos élèves décrocheurs, nous les avons filmés au sein de leur groupe de travail lorsqu'ils réalisaient les situations afin d'étudier l'activité d'un acteur, d'un enseignant ou d'un élève sur une durée courte d'une à deux leçons. L'observatoire, qui est le processus global, nous a permis de nous intéresser aux différentes traces de l'activité des élèves à l'aide d'enregistrements audiovisuels, et des données sur le vécu, obtenues lors d'un entretien d'autoconfrontation

Pour en revenir au cours d'expérience, il s'agissait lors de cet observatoire de recueillir des traces de l'activité qui ont facilité « *une remise en situation du participant lors d'un entretien* » (Saury et al, 2013, p. 49) et qui lui ont alors permis de montrer, de raconter ce qui est significatif pour lui.

Une des hypothèses de la psychologie phénoménologique proposée par Theureau est empruntée à Peirce (1978, 1984) ; et pose que l'homme pense et agit par signe. Ce cadre sémiologique est le cadre spécifique du cours d'expérience et permet de modéliser l'organisation intrinsèque du cours d'action. Les moments vécus de l'expérience correspondent à un signe. Theureau s'est appuyé sur les catégories sémiotiques de Peirce et sur la notion d'énaction (Varela, 1989 ; Varela, Thompson et Rosch, 1993) pour identifier des catégories permettant de construire ces signes et de les rendre empiriquement exploitables. Theureau (2006) a fini par retenir 6 composantes du signe nommé « *signe hexadique* » (p. 42) : l'engagement (E), l'actualité potentielle (A), le référentiel (S), le représentamen (R), l'unité élémentaire du cours d'expérience (U) et l'interprétant (I).

L'engagement (E) correspond à l'ensemble des préoccupations qui s'ouvrent pour l'acteur à l'instant t de la situation compte tenu de son cours d'expérience passé (proche ou lointain). L'engagement correspond à ce que l'acteur cherche à faire, ce par quoi il est orienté à cet instant. L'actualité potentielle (A) traduit l'hypothèse d'une sélection par l'acteur, d'attentes, d'anticipations possibles sélectionnées à un moment t par l'engagement. Le référentiel (S) correspond aux connaissances usuelles construites par le cours d'action passé. Ces éléments de connaissance, et leurs relations, constituent des « *types* » comme des « *vécus-*

types », des « *actions-types* » et « *événements-types* » (p. 43) qui se rapportent à l'activité humaine. Il s'agit de connaissances pour l'action, de connaissances pratiques. Ces trois composantes du signe correspondent à la structure de préparation de l'acteur. Ils traduisent l'hypothèse selon laquelle l'acteur est préparé, à chaque instant par son cours d'expérience passé.

Le représentamen (R) et l'unité élémentaire (U) informent sur la dynamique de la situation de l'acteur. C'est un niveau qui actualise un ou plusieurs possibles pour l'acteur en réaction à des perturbations de l'environnement et du corps de l'acteur. Le représentamen (R) est ce qui fait effectivement signe pour l'acteur à un moment *t*. Il peut prendre la forme d'un jugement perceptif (« je perçois ceci »), mnémonique (« je me rappelle ceci ») ou proprioceptif (« je ressens ceci »). L'unité élémentaire (U) peut être définie comme la plus petite fraction de la conscience préréflexive, c'est-à-dire la fraction de l'activité qui va désigner, montrer, raconter, commenter à l'échelle la plus locale (« là, je suis énervé »).

La dernière composante du signe, l'interprétant (I) traduit la validation/invalidation ou la construction de nouvelles connaissances à l'instant *t*. Il rend compte du fait que l'activité n'est jamais une simple répétition de ce qui a été appris mais s'accompagne aussi d'un apprentissage (Theureau, 2006).

Cette reconstruction locale de la dynamique d'engendrement, pas à pas, de ce qui fait expérience pour l'acteur, permet de décrire la manière dont un acteur construit son propre monde au cours d'une période d'activité, en relation avec l'histoire de son cours d'expérience passé (proche ou lointain) et ce qu'il prend en compte dans l'environnement (Saury et al, 2013).

Nous avons utilisé dans notre étude ces différents signes hexadiques afin de détailler ce qui est significatif pour nos deux élèves décrocheurs dans la situation, ce qui les préoccupe, ce qu'ils perçoivent ainsi que les connaissances issues de leur expérience qu'ils mobilisent pour agir ou qu'ils construisent dans les situations. Ces composantes du signe nous ont permis de retenir certaines préoccupations qui peuvent être à l'origine de leur décrochage dans des situations de pratiques scolaires.

3. Méthode

3.1. Participants et situations

Pour le recueil de données, nous nous sommes appuyés sur une de nos classes de stage de collège dont notre tutrice est la professeure principale. C'est une classe de 6^{ème} de vingt-huit élèves avec un bon climat de classe que l'on a pu suivre lors d'une séquence en arts du cirque.

Cette séquence d'arts du cirque s'est déroulée dans une des salles polyvalentes mise à disposition du collège X. Elle s'est décomposée en sept leçons de deux heures avec une classe mixte de vingt-huit élèves (quatorze garçons et quatorze filles).

Les quatre premières leçons ont été construites selon une même trame générale :

- un échauffement en musique réalisé par l'enseignant à destination des élèves pour qu'ils s'échauffent aux points de vue musculaire et articulaire ;
- une situation travaillant le jeu d'acteur des élèves autour des thématiques des émotions ou de l'environnement ;
- une situation travaillant l'espace scénique et la formation des circassiens sur scène ;
- une situation travaillant la familiarisation circassienne des élèves.

Les séances n°5 et n°6 les séances ont été réalisées sous un format différent dans le but de préparer les élèves à leur représentation finale. Elles étaient basées sur les procédés de composition du projet de groupe. Dans ces séances, ils effectuaient par petits groupes :

- un échauffement sous forme de meneur-menés en reprenant ou non les différents éléments travaillés depuis le début de la séquence ;
- une situation travaillant leur numéro de jonglerie sur scène afin de stabiliser un niveau précis ;
- une situation travaillant leur numéro d'équilibre sur scène afin de choisir un niveau adapté à leurs ressources ;
- une situation travaillant leur entrée et sortie de scène ainsi que la réalisation d'un salut au public pour présenter leurs troupes. Une forme de groupement et un procédé de composition sont attendus ;
- une présentation finale de leur travail devant un ou plusieurs groupes afin de préparer les élèves au rôle d'acteur mais également de spectateur.

Pour la séance n°7 d'évaluation, les élèves sont passés par petits groupes les uns après les autres afin de présenter aux autres groupes leur prestation incorporée des différents éléments de constitution. Les spectateurs ont évalué de leur côté la prestation de deux groupes au regard des éléments de composition présents dans la chorégraphie.

L'objectif du point de vue moteur (circassien) était de passer d'une prestation où « je n'ose pas me mettre en avant, je me produis en fond de scène ou caché derrière un partenaire avec une réalisation qui est sans contrôle des engins » à une chorégraphie où « je suis acteur et

engagé tout au long de ma prestation, je crée des émotions et je maîtrise les engins sans qu'ils ne tombent et/ou sans perdre l'équilibre ».

D'un point de vue méthodologique, en tant que chorégraphe, « je dois être capable d'affirmer des choix individuels et d'être à l'écoute des autres, d'être une force de proposition », mais également « de veiller au respect des éléments de composition ».

D'un point de vue social, en tant que spectateur, « je dois être capable d'être respectueux, concentré et attentif pendant toute la durée du numéro » et « d'être capable d'argumenter un ressenti en agissant comme un spectateur averti ».

Ces éléments institutionnels ont été tirés des leçons n°5 et n°6 effectuées par l'enseignant (cf. annexe dispositif et fiches élèves) mais également à partir du site Eduscol qui a proposé différentes compétences pour les pôles moteurs, méthodologiques et sociaux en arts du cirque.

Nous nous sommes particulièrement intéressés à cette classe car il y a des profils d'élèves qui correspondent à l'objet d'étude de notre mémoire c'est-à-dire des élèves qui ont tendance à décrocher de la leçon d'EPS. Pour cette étude, dans les premières leçons, nous nous sommes intéressés à deux élèves décrocheurs. Nous allons les anonymiser L et J. Ils ont tous les deux onze ans et sont des élèves de 6^{ème} dans la même classe. Nous avons pu regrouper des éléments de caractérisation de ces élèves à partir des informations et des observations de notre tutrice qui est leur professeure principale et à partir de nos observations personnelles depuis le début du stage.

L correspond à un profil particulier car c'est un élève qui est suivi dans un Centre Médico-Psychologique depuis l'école élémentaire. Depuis le début de l'année, il a rencontré le psychologue de l'Éducation nationale du collège et un éducateur de l'institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP).

L est un élève qui ne décroche pas seulement de la leçon d'EPS mais plutôt de façon générale de l'école. Il a des problèmes de comportement et notamment de conduite, que ce soit envers ses camarades ou avec les enseignants. Il montre un certain mal-être et arrive souvent en cours en n'étant pas à l'aise, sans aucune envie de participer, de pratiquer. Assez régulièrement, on peut alors le voir décrocher de la leçon d'EPS. J refuse de pratiquer, détourne ce qui est demandé en jouant avec le matériel, dérange ses camarades ou va voir la classe qui pratique à côté. L a peu d'amis (sauf J) et se retrouve régulièrement seul.

J correspond à un profil d'élève plutôt studieux, qui respecte ses camarades et l'enseignant et qui se reprend rapidement lorsque celui-ci intervient. Pour J, il s'agit davantage

de problèmes de concentration. Ses moments de décrochage sont moins longs mais plus fréquents que ceux de L.

En effet, J a du mal à se concentrer de façon prolongée sur une consigne, il a régulièrement besoin de bouger, il pense à autre chose, joue avec ses camarades. Très souvent, il écoute les consignes en faisant quelque chose à côté comme jouer avec le matériel. J, lui, n'a pas de problème avec ses camarades et s'entend plutôt bien avec la plupart des élèves. On peut même le caractériser comme un élément moteur de la classe au vu de son implication et de sa participation.

3.2. Procédure de recueil de données

Étant donné que l'objet de notre étude est le décrochage lors des situations scolaires en EPS, nous avons réalisé un enregistrement vidéo de ces épisodes lors des leçons de notre stage. La procédure consistait donc à filmer ces leçons pour analyser ces moments avec nos deux élèves ciblés. Pour cela, nous avons filmé la leçon dans le gymnase X situé à cinq minutes de l'établissement avec deux caméras connectées à des micros-cravates en bluetooth. Rappelons qu'une des conditions pour éviter que l'élève ne soit que spectateur de son activité est de recueillir des traces aussi riches que possible. Il était en effet important d'avoir un enregistrement sonore couplé à l'enregistrement vidéo pour capturer les interactions verbales entre les élèves ciblés et leurs camarades ou encore avec l'enseignant. Un deuxième micro-cravate nous a aussi permis d'enregistrer les interventions de l'enseignant et ses interactions avec les élèves quand des comportements de décrochage sont apparus dans la leçon.

C'est pourquoi nous avons positionné une caméra avec une vue d'ensemble (posée sur un pied dans un coin) pour filmer l'organisation et le déroulement de la situation avec la classe entière. Cette caméra a filmé en continu pendant toute la durée de la leçon effective soit une heure et trente-cinq minutes. Cette caméra était reliée au micro-cravate de l'enseignant. Ce premier point de vue nous permet d'observer le contexte général et donc de savoir qu'est-ce qu'il se passe (situation), quand est-ce que ça se passe (à quel moment de la séance, et où, le décrochage a-t-il lieu) et il nous permet aussi de voir où est l'enseignant et de savoir ce qu'il fait à ce moment-là.

La deuxième caméra était mobile et elle était au plus proche des élèves ciblés et de leurs actions. La caméra n'était pas allumée en permanence, c'était le binôme de l'enseignant stagiaire qui actionnait la vidéo au moment où il percevait une forme de décrochage qui commençait à avoir lieu dans le groupe des élèves concernés. Lors de cet observatoire, il

s'agissait de filmer du point de vue de l'acteur. Le plan de cadrage était le plus proche possible de la perspective de l'acteur afin qu'il puisse analyser au mieux son activité. Dans un deuxième temps, nous avons réalisé des entretiens d'auto-confrontation où l'enseignant stagiaire revenait avec l'élève concerné sur différents épisodes de la leçon où celui-ci devait décrire, expliquer, dire ce qu'il ressentait à chaque moment précis de l'épisode. Cette caméra était alors reliée à un micro-cravate sur un des élèves ciblés (L ou J).

Ce deuxième point de vue nous a permis de se focaliser plus précisément sur les décrochages que L et J ont eu au sein des deux leçons afin de préparer en conséquence les entretiens d'auto-confrontation. L'utilisation de cette caméra nous a aidé à se focaliser sur les élèves concernés et leurs groupes de travail afin de rentrer dans un espace plus proche. Ce point de vue nous a permis de voir précisément ce que faisait l'élève avec ou sans ses camarades pendant les temps de pratique et les temps de passation des consignes mais également d'entendre les interactions qu'il avait avec ses camarades.

Dans un deuxième temps, notre recueil de données a permis aux élèves de revenir sur leurs actions et de les commenter. Pour rappel, l'entretien d'auto-confrontation permet de restituer des émotions, des perceptions, des pensées vécues au moment de l'activité filmée. Ces entretiens ont été réalisés par un des enseignants stagiaires avec les deux élèves concernés (L et J) deux semaines après la dernière leçon d'EPS filmée. Nous avons également eu besoin de deux séances pour filmer les élèves concernés et le groupe dans lequel ils se situaient pour avoir un panel multiple de vidéos à notre disposition. Les entretiens d'auto-confrontation ont été effectués de façon individuelle.

Afin de faciliter l'analyse du cours d'expérience de ces élèves, nous avons coupé chacune des vidéos en épisodes afin d'organiser et de faciliter la mise en place de l'entretien d'auto-confrontation. Le chercheur s'est entretenu avec les élèves décrocheurs en leur présentant des épisodes de leur activité recueillis lors des leçons filmées. Pour chaque épisode, des questions étaient préparées en amont afin de guider l'élève dans la verbalisation de son vécu.

Le premier a été réalisé avec L et a duré vingt-cinq minutes. Le chercheur a questionné L sur les dix épisodes filmés en amont pour que celui-ci explique les raisons de ses actions et exprime son ressenti de façon à être le plus précis possible. Le second entretien avec J a été d'une durée légèrement plus courte avoisinant les seize minutes. Pour cet entretien avec J, six épisodes ont été visionnés afin qu'il puisse lui aussi revenir sur son comportement au sein des leçons.

Dans ce deuxième temps, nous avons utilisé des entretiens d'auto-confrontation par rapport aux vidéos réalisées lors du premier temps. Le couplage de ces deux temps a été indispensable pour que l'élève puisse restituer ce qu'il a vécu. A partir des extraits vidéos, nous avons choisi des moments où L et J ont décroché de la leçon mais également des extraits où ils ont été acteurs de leurs apprentissages. Ensuite, nous avons réalisé ces entretiens en ayant sélectionnés en amont des questions pour faire émerger le cours d'action de ces élèves et pour nous permettre d'analyser ce qu'ils ont pensé, ce qu'ils ont ressenti au moment même de l'action. Ce deuxième temps a été capital pour nous permettre de comprendre ce qu'a traversé l'élève et ce qui l'a amené à agir de cette façon et à décrocher de la leçon. Le fait de s'intéresser aux élèves en difficulté qui s'auto-excluent de la pratique a permis à l'enseignant de comprendre ce qui a poussé l'élève à agir ou justement à ne pas agir. Toujours sur l'objet de notre étude, il s'agissait pour l'enseignant de savoir comment les élèves ont vécu ces moments, s'ils ont été impactés, s'ils ont souffert afin que celui-ci puisse ajuster son intervention.

Pour permettre aux participants de cerner l'intérêt de cet entretien, de leur expliquer le fonctionnement et de les rassurer, nous nous sommes appuyés sur l'exemple de propos préalable à l'entretien d'auto-confrontation proposé par Saury et al. (2013, p. 54) : *« Nous allons regarder ensemble la vidéo. Le principe c'est que tu essaies de te remettre dans la situation et que tu décrives ce que tu as fait, pensé, regardé, ressenti à chaque instant, comme si tu ne connaissais pas ce qui s'est passé ensuite. Il ne s'agit pas d'analyser ou de juger ce que tu as fait mais de raconter les choses comme si tu les revivais. Ce qui nous intéresse, c'est vraiment que tu racontes ce qui s'est passé, ce que tu faisais ici et là, comment tu as vécu la situation. C'est un peu spécial comme entretien, ça nécessite de vraiment faire l'effort de revivre ton activité, de te remettre dedans. Ce n'est pas forcément facile au début. On a tous les deux une télécommande. Tu peux arrêter quand tu veux la vidéo pour décrire quelque chose. Moi aussi j'arrêterai régulièrement la vidéo et je te poserai des questions pour t'aider à raconter les choses. Ça va peut-être te sembler un peu bête comme questions, mais c'est vraiment pour t'inciter à bien décrire ce que tu fais, ce que tu te dis, ce que tu penses, ce que tu repères à tel ou tel moment... ».*

3.3. Analyse des données

Étape 1 : transcription des données d'observation et d'auto-confrontation

Dans cette première étape, nous avons étudié chacun des entretiens d’auto-confrontation afin de retranscrire les échanges entre le chercheur et les élèves. Lors de cette retranscription, nous avons pris soin de retranscrire mot pour mot ce qui est dit par les élèves ainsi que leurs réactions corporelles lors du visionnage des vidéos.

Étape 2 : construction d’un protocole à double volet

Afin de décrire le cours d’expérience des sujets dans chacun des épisodes, nous avons réalisé un tableau avec un volet du contexte de classe et un volet qui reprend l’échange entre le chercheur et l’élève concernant cet épisode. A ce protocole à deux volets, nous avons ajouté une troisième colonne qui fournit un récit réduit (ou résumé synthétique) du cours d’expérience de l’élève au cours de cet épisode, c’est-à-dire, la succession des unités significatives (U) de l’activité de l’élève (voir exemple Tableau 1).

Tableau 1 : Construction d’un protocole à double volet / extrait épisode 1 de L (cf. annexes)

Volet 1 : contexte de classe	Volet 2 : entretien de L	Récit réduit du cours d’expérience de L
<p>Dans cet épisode L commence par se porter volontaire pour mener l’échauffement : « tu sais quoi je vais devant allez » et propose de réaliser des talons-fesses.</p> <p>Il passe ensuite le relais à son groupe qui semble perdu pour désigner le prochain meneur. ...</p>	<p>Chercheur : OK, alors, est ce que tu peux me décrire la séquence vidéo que tu viens de voir ? Qu’est-ce que tu fais ou qu’est-ce que vous faites à l’échauffement ?</p> <p>L : Bah, j’ai fait le truc à moi après je suis allé derrière et après ils ont commencé à faire leur truc Naruto là.</p> <p>C : D’accord, OK. Est-ce que tu penses que sur cette séquence, enfin comment tu le vis, est ce que t’es bien, t’es concentré, t’es comment ?</p> <p>L : Ouais, ça va. ...</p>	<p>U1 : Prend l’initiative de mener l’échauffement</p> <p>U2 : Relance le groupe, se met derrière ses camarades et devient le mené</p>

Étape 3 : identification des éléments du signe et analyse locale du cours d'expérience

Par la suite, nous avons réalisé un tableau qui présente une documentation des signes hexadiques du cours d'expérience de l'élève pour chaque unité significative U de l'épisode concerné. L'objectif de cette analyse pour chaque épisode étudié a été de déterminer les dimensions de l'expérience de l'élève à chaque moment t de cet épisode (Tableau 2).

Tableau 2 : extrait d'analyse du cours d'expérience de l'Unité 1 de l'épisode 1 de L

U : Prend l'initiative de mener l'échauffement
R : Les consignes et la tâche demandée par l'enseignant
E : Mener l'échauffement / respecter les consignes
A : Attentes liées à la reproduction par ses camarades des exercices qu'il propose
S : Connaissance des gammes athlétiques travaillées lors des séances précédentes / connaissance de la rotation des rôles au sein d'un échauffement collectif
I : Validation (renforcement) de la connaissance

Étape 4 : analyse des micro-histoires de L et J

L'analyse du cours d'expérience des épisodes d'activité de L et J nous a permis de déterminer ce que nous avons appelé des micro-histoires significatives dans l'activité des élèves. Ces micro-histoires sont délimitées par une ouverture (le début de la micro-histoire) et une clôture (la fin de la micro-histoire), formant des épisodes singuliers d'activité significatifs pour les élèves. Chaque micro-histoire singulière se caractérise par trois éléments essentiels :

- un mode d'engagement (E) dans la situation (ses préoccupations saillantes à ce moment) ;
- le représentamen (R), c'est-à-dire, les éléments de la situation qui font signe pour lui à ce moment (son « monde propre ») ;
- le référentiel (S) des élèves, soit les connaissances qu'ils mobilisent dans le cours de cette micro-histoire.

Les micro-histoires singulières ont ensuite été comparées pour chaque élève, permettant de dégager des micro-histoires typiques, caractérisées par un même mode d'engagement (E). Pour chaque micro-histoire, nous avons analysé le représentamen et le référentiel associés à cet engagement de l'élève, afin de documenter qualitativement chacune le plus finement possible.

Enfin, les micro-histoires typiques liées à l'activité de chaque élève ont été classées en (a) micro-histoires typiques particulières, lorsque celles-ci relevaient de l'activité d'un élève

seulement, et (b) micro-histoires communes, lorsque celles-ci étaient communes aux deux élèves. Ce sont ces micro-histoires typiques, et cette distinction en deux catégories (particulières / communes) qui structurent la présentation de nos résultats.

4. Résultats

Les résultats s'organisent en trois sections. Les deux premières présentent respectivement les micro-histoires typiques respectives de L et J. Ces micro-histoires typiques sont orientées par une préoccupation saillante (engagement) associée à des éléments qui font signe pour l'élève (représentamen) et aux éléments de connaissances, aux situations types mobilisées par les élèves (référentiel). Ainsi, six micro-histoires particulières sont décrites concernant L et une concernant J.

La troisième partie décrit les micro-histoires typiques communes aux deux élèves selon la même démarche de présentation. Deux micro-histoires typiques communes sont ainsi décrites.

4.1. Description des micro-histoires typiques particulières de L

Du côté de L, nous avons pu retenir six micro-histoires typiques qui lui sont singulières :

- L montre sa volonté de se mettre en conformité avec ce qui est demandé par l'enseignant. L montre au travers de deux épisodes son envie de participer oralement ou de prendre des responsabilités lors de l'échauffement ;
- L s'isole du reste de la classe ;
- L décroche de la leçon pour aller voir la classe qui pratique à côté ;
- L donne son avis sur la leçon sans avoir été invité à participer ;
- L rassure un camarade de classe pour éviter tout conflit avec lui ;
- L se lance un défi de réaliser un passing plus complexe que celui proposé par l'enseignant.

4.1.1. « Bien faire ce qu'attend l'enseignant » (afficher une conformité scolaire)

Cette micro-histoire typique s'est actualisée au cours des épisodes 1 et 2 analysés. Dans ces micro-histoires, L était préoccupé par le fait d'être en conformité scolaire. Dans l'épisode 1 et dans l'unité d'analyse n°2 de l'épisode 2, L a cherché à adopter un comportement en adéquation avec les attentes de l'enseignant.

Cette forme d'engagement s'est traduite en situation par des comportements typiques : respecter les consignes en menant l'échauffement collectif (U1 épisode 1), déléguer la responsabilité de meneur aux autres élèves, conformément aux attentes de l'enseignant (U2 épisode 1), ou en montrant ostensiblement qu'il avait écouté les consignes en levant la main (U2 épisode 2).

Par exemple, lors du dernier temps de l'épisode 1, L a affiché son intention de réaliser cet échauffement collectif (E), en cherchant à relancer énergiquement l'activité de son groupe qui s'était arrêté pour discuter : « *bon allez ça sert à rien de dire ça !* ». L a pris en compte le comportement passif des autres élèves, qui n'avaient pas immédiatement pris le relais du guidage de l'échauffement (R). L'auto-confrontation correspondante avec L traduit cette idée lorsqu'il répond à la question « *Qu'est-ce que tu fais ou qu'est-ce que vous faites à l'échauffement ?* » en disant « *Bah, j'ai fait le truc à moi après je suis allé derrière et après ils ont commencé à faire leur truc Naruto là.* ». Cette réponse témoigne de l'agacement de L du fait que ses camarades soient sortis de la situation d'échauffement en faisant « leur truc Naruto ». C'est pourquoi il intervient en haussant la voix pour relancer le groupe. Dans cette micro-histoire, L fait preuve de connaissances sur le fonctionnement de l'échauffement collectif (tel que celui-ci a été prescrit par l'enseignant) où chacun doit prendre le rôle de meneur à tour de rôle (S).

L a aussi manifesté cette préoccupation de respecter les attentes de l'enseignant lors du 2^{ème} temps de l'épisode 2. Au cours de la passation collective des consignes, L a levé la main pour se proposer à l'enseignant pour expliquer les consignes (E) alors même qu'il était en train de jouer avec sa bouteille d'eau pendant les explications. Il a même été surpris lors de l'auto-confrontation en se revoyant lever la main pour prendre la parole : « *Pourquoi je lève la main moi ? (en fronçant les sourcils). Je m'en souviens même plus que j'ai levé la main (étonné, en tendant son bras et sa main vers l'écran et en le laissant retomber sur la table)* » (R). Plus tard dans l'entretien, en réponse à la question : « *Voilà donc je voulais venir là-dessus, pourquoi tu lèves la main, qu'est-ce qui se passe ?* », il dit aussi : « *Bah non. Je sais pas y a eu un dé clic*

dans ma tête. ». L est donc surpris de ce passage mais le « déclic » dont il parle montre bien sa capacité à se reconcentrer et à participer. L mobilise alors des connaissances (S) liées aux règles plus ou moins tacites de participation aux activités de la classe traduisant une certaine « conformité scolaire » (participation régulière, lever la main pour participer, manifester de façon ostentatoire son intérêt et son attention, etc.).

4.1.2. S'isoler, être seul

Dans cette micro-histoire typique, L cherchait à s'isoler du reste de la classe. Cette forme d'engagement s'est traduite chez L par certains comportements comme se mettre à l'écart lors de temps de regroupements, marcher loin de la classe ou pratiquer seul.

Dans l'épisode 3, les élèves avaient pour consignes de se rassembler entre des coupelles pour remplir leur rôle de spectateur pendant le passage des autres groupes et L souhaitait être isolé (E) et s'est assis tout seul sur un caisson loin de la classe. Lors de l'entretien d'autoconfrontation, L a exprimé son besoin de s'isoler (R) dans les termes suivants : « *C : Ouais tu t'es mis là tout seul, OK. Et tu sais pourquoi tu t'es mis là ? L : Parce que j'aime pas la classe (avec une petite voix).* ». L relève dans cet épisode le fait qu'il n'a pas besoin d'être avec ses camarades et qu'il préfère être seul : « *Je regardais et j'avais pas besoin d'être avec les autres (tapote sur la table).* ». L fait appel à des situations types, des souvenirs où il s'était isolé de la classe pour se sentir mieux (S). Il mobilise plus largement une connaissance liées à un ensemble d'expériences passées au sein d'une classe « qu'il n'aime pas » et dont il cherche temporairement à s'extraire pour s'isoler.

4.1.3. Sortir de la leçon pour aller voir l'autre classe juste à côté

Cette micro-histoire typique s'est déroulée au cours de la 1ère unité d'analyse de l'épisode 6 analysé. Au cours de cette micro-histoire, L avait pour principal intention d'aller voir ce que la classe d'à côté effectuait suite à l'appel d'une camarade. Dans cet épisode, L a été distrait pendant qu'il jouait avec sa balle et s'est préoccupé de savoir pourquoi sa camarade l'appelait. Son engagement au sein de l'activité a rapidement dévié dans la mesure où il est passé d'un élève qui jouait avec sa balle à un élève qui a cherché à répondre à sa camarade et a regardé ce que faisait la classe à côté (E). En effet, lors de l'entretien, L a exprimé : « *Bah je sais pas j'ai été voir l'autre groupe parce que M elle m'appelait* ». Ainsi, l'appel de la camarade de l'autre classe (R) était ce qui faisait sens pour lui à cet instant précis de la séance. Au regard de cet épisode, L a montré des difficultés dans sa capacité à rester concentré sur sa tâche

d'apprentissage et par conséquent à mobiliser des connaissances (S) liées au respect des consignes de l'enseignant (travail par groupe sur les ateliers).

4.1.4. Donner son avis sur la leçon pour afficher une participation

Cette micro-histoire typique s'est illustrée au cours de l'épisode 10 analysé. Dans cet épisode L était préoccupé à donner son avis durant le bilan de fin de leçon. L était écarté du reste de la classe et est intervenu pendant la prise de parole d'une de ses camarades.

Dans cet épisode 10, l'enseignant effectuait le bilan de fin de leçon et questionnait les élèves sur les ateliers travaillés et les modalités de chorégraphie qu'ils avaient retenues. Pendant la participation orale d'une de ses camarades, L a volontairement donné son avis sans l'autorisation de l'enseignant afin de se faire remarquer et d'afficher son implication (E). En effet, lors de l'entretien, L a dit : « *Bah pour une fois c'était bien parce que j'ai participé un petit peu alors que d'habitude je participe carrément pas.* ». Il prend en compte une sensation positive en fin de leçon due à sa participation dans la leçon (R). L fait appel à des situations types, des souvenirs où il n'avait pas du tout participé au cours de la leçon (S). Il mobilise ici une connaissance liée à un vécu plutôt négatif associé à sa participation aux activités de la classe dans les leçons passées.

4.1.5. Rassurer son camarade afin d'éviter toute dispute (calmer M et éviter tout conflit avec lui)

Cette micro-histoire typique s'est déroulée au cours de la 2ème unité d'analyse de l'épisode 9 analysé. Au sein de cette micro-histoire, L avait pour préoccupation de calmer M après que celui-ci ait cassé le cerceau, pour éviter toute dispute entre eux. Dans cet épisode, L a adopté un comportement empathique avec son camarade pour le rassurer en étant à son soutien. Après que celui-ci ait cassé le matériel, L a cherché à minimiser la situation pour éviter toute dérive avec son camarade (E) afin de rester concentré dans la tâche réalisée. En effet, lors de l'entretien, L a indiqué : « *C'est pas grave tout le monde fait des conneries* ». Ainsi, L a pris en compte son échange avec M et ce besoin d'aider son camarade (R) afin de lui montrer que cela peut arriver à tout le monde et d'éviter toute dispute : « *C'est-à-dire : est-ce que il y a une intention quand tu dis ça ? Ouais parce qu'après, genre on va se battre, genre il va, lui quand on lui dit un truc qu'il aime pas il te met direct une gifle* ». L a mobilisé ici des compétences sociales comme l'entraide, le soutien et le partage (S) qui font sens pour lui dans son activité. Il a réussi à se mettre à la place de son camarade et a compris ce qu'il a ressenti après avoir cassé

le cerceau parce qu'il dit se retrouver régulièrement dans cette position : *« Ça serait toi qui te serait fait engueuler ? Pourquoi tu dis ça ? C'est toujours moi de toute façon, elle cherche pas à comprendre Mme D. (notre tutrice). Elle sait que c'est moi parce que j'en fais tout le temps (des bêtises). »*.

4.1.6. Réussir un exercice d'un niveau plus complexe que la demande de l'enseignant, se lancer des défis stimulants

L'unité d'analyse n°1 de l'épisode 9 illustre cette micro-histoire typique. Dans cet extrait, le groupe de L travaillait sur l'atelier de jonglage. Seulement, L et J réalisaient un passing d'un niveau plus complexe (que celui demandé par l'enseignant) qu'ils venaient de créer de leur côté. Ce passing consistait à échanger des cerceaux à distance et les récupérer avec le long des bras en passant la tête la première dans le cerceau alors qu'un premier niveau de passing, consistait à échanger les cerceaux avec les mains. Dans cet épisode, L a montré son intention de réussir un passing d'un niveau plus complexe avec J (E). L a décrit son intention dans les termes suivants lors de l'entretien : *« On se fait des passes avec le cerceau à A et le but c'est au lieu de la rattraper avec les mains, notre tête on la fait passer dans le cerceau et comme ça il longe tout le long de notre corps et on le récupère comme ça (...). C'est une idée. »*. L a expliqué que le passing réalisé avec J était avant tout une idée (R) mais on devine que réaliser un exploit semble l'animer. En effet, même s'il ne montre pas explicitement sa motivation à réussir des exploits durant l'entretien, on peut la deviner par les connaissances liées à la répétition et à la concentration qu'il mobilise pour réussir (S). L sait qu'il a besoin de se concentrer et de répéter pour pouvoir refaire le numéro plus tard mais semble adopter cette attitude seulement pour des exercices qui lui plaisent comme notamment faire un passing d'un niveau complexe. L'idée de réaliser un défi supérieur à ce qui est demandé par l'enseignant est stimulante pour L qui va alors tout faire pour le réussir en répétant avec J.

4.2. Description d'une micro-histoire typique particulière de J

L'analyse des données de J nous a permis de retenir une micro-histoire typique qui lui est particulière. Dans celle-ci, J s'applique à réussir un passing dans l'atelier de jonglage avec des partenaires différents.

4.2.1. Réussir un passing prescrit par l'enseignant

Cette micro-histoire typique s'est actualisée au cours de l'unité d'analyse n°2 de l'épisode 2 et de l'épisode 6. Dans cette micro-histoire, J était préoccupé par la réalisation et la réussite d'un passing avec ses camarades.

Lors de l'unité d'analyse n°2 de l'épisode 2 J a montré une intention de réussir son passing avec L (E). L et J étaient concentrés dans leur tâche de jonglage et faisaient du passing ensemble avec les balles de tennis après avoir lu la fiche de travail. De plus, lors de l'entretien, J prend en compte sa reconcentration (R) : « *Et là ? (nouvel extrait toujours dans le même contexte). Là, un petit peu oui, quand même un petit peu plus, je me suis reconcentré.* ». J mobilise dans cet épisode des connaissances liées à la concentration et à la répétition pour réussir son numéro de passing (S). Cependant, on verra par la suite que la mobilisation de ses connaissances ne suffit pas, J n'est pas capable à ce moment de rester concentré et de répéter dans la durée (U3 épisode 2).

J affiche aussi la préoccupation de réussir son passing de cerceaux avec M dans l'épisode 6 (E). Dans cet épisode, le groupe de J était censé travailler son numéro de jonglerie avec les balles de tennis ou les cerceaux. C'était un travail en autonomie après que l'enseignant ait présenté les attentes puis lancer les élèves dans l'activité. Lors de l'entretien, ce qui fait signe pour J c'est son plaisir de jongler (R) : « *en fait dès que tu fais du passing avec différents objets, on peut voir que tu es concentré. Ouais, plus qu'autres choses !* », « *Ouais j'aime bien jongler* ». Dans cette micro-histoire singulière, J a fait de nouveau appel à des connaissances de concentration, de répétition pour apprendre ainsi qu'à des connaissances motrices de placement, de prise d'informations pour réussir son passing (S).

4.3. Description des micro-histoires typiques communes aux deux élèves

L'analyse des données nous a permis de retenir deux micro-histoires typiques qui sont communes à L et J et qui se répètent régulièrement. Une première concernent des temps d'amusement ou de distraction qui apparaissent lors de l'explication des consignes ou avec leurs camarades pendant des temps de pratique. Se défouler et passer sa colère forment une micro-histoire typique commune aux deux élèves. En effet, L et J exposent leur besoin de d'évacuer leur colère et leur frustration dans plusieurs épisodes.

4.3.1. S'amuser, se distraire

Cette micro-histoire typique est très signifiante pour ces deux acteurs et s'illustre à travers de nombreuses micro-histoires singulières. Pour L cette micro-histoire typique s'est actualisée dans l'unité d'analyse n°1 de l'épisode 2, dans l'épisode 5, dans l'unité d'analyse n°1 de l'épisode 6 dans l'unité d'analyse n°2 de l'épisode 5. En ce qui concerne J cette micro-histoire typique s'est actualisée lors de l'unité d'analyse n°2 de l'épisode 2, dans l'épisode 3 et dans l'épisode 5.

Cette forme d'engagement s'est traduite en situation par différents comportements comme s'amuser avec le matériel, faire une autre activité avec ses camarades pendant les temps de consignes, jouer avec le matériel pendant les situations ou encore embêter ses camarades.

Pour J cette micro-histoire typique s'illustre dans l'unité d'analyse n°1 de l'épisode 2. Dans cet épisode, J effectuait du passing avec un camarade mais dès que la balle est sortie de la zone de travail, il est parti la chercher et une fois la balle en main a lancé fortement la balle sur une camarade qui remplissait une fiche de travail. Celle-ci s'est retournée et a essayé de rattraper J qui lui s'est enfuit en courant. J cherche dans cet extrait à s'amuser en envoyant les balles sur sa camarade (E). A la vidéo on peut voir que J a pris plaisir à envoyer la balle sur sa camarade pour l'embêter et J le confirme lors de l'entretien quand il prend en compte son amusement à cause de son manque de concentration (R) : « C : *Euh, qu'est-ce que tu ressens toi là pour faire ça ?* J : *Euh, je sais pas que je suis agité, que j'arrive pas à me concentrer.* ». Dans cette micro-histoire singulière, la déconcentration de J l'empêche d'incarner des connaissances qui lui permettraient d'apprendre ou de réussir son passing (S).

L présente aussi une micro-histoire singulière où il s'amusait avec un de ses camarades au cours de l'unité d'analyse n°2 de l'épisode 5. Dans cet épisode, L avait pour préoccupation de s'amuser en prenant sa vengeance sur R (E). L chahutait avec R en l'attrapant par la nuque et en le secouant. Pendant l'entretien d'auto-confrontation, L prend en compte une vengeance liée à un souvenir de début de leçon (R) : « C : *OK, qu'est-ce qui t'amène à faire ça avec R ?* L : *Ah parce que genre lui bah il me l'avait fait tout à l'heure juste avant que tu me filmes quand on est rentré dans la salle il me l'avait fait donc moi je lui avais refait.* ». L explique pendant son entretien que lorsqu'il veut prendre sa revanche, cette action reste un moment d'amusement pour lui. Cependant, lorsqu'il a réalisé ce geste L a seulement mobilisé un souvenir de début de séance (S) sans mobiliser les connaissances liées à la sécurité.

Une nouvelle micro-histoire retraçant l'activité de L et J est présentée dans l'épisode 7 lorsque les deux élèves effectuaient un passing. Dans cet épisode, L avait pour préoccupation

principal de jongler avec J pour éviter la redite des consignes de l'enseignant (E) afin de continuer à s'amuser de façon discrète. En effet, lors de l'entretien d'auto-confrontation, il stipule : « On va pas partir parce que sinon on va se faire cramer donc je reste à côté pour qu'il sente que je suis là et comme ça bah discrètement on se fait des passes ». Ainsi, L réalisait des passes avec J non pas pour se mettre en conformité scolaire mais pour éviter la répétition des consignes de l'enseignant, ce qui montrait son désintérêt (R). Il le précise dans l'entretien : « Bah là il racontait ce qu'on faisait (la commande, les consignes pour le numéro à présenter à la fin de la leçon) mais on l'a déjà fait ça donc bah on est passé à autre chose avec J ». Au travers de cet épisode, L a montré son incapacité à écouter les consignes de l'enseignant, et son choix de s'amuser discrètement, cela permet d'expliquer ses difficultés dans la mobilisation de connaissances en lien avec l'écoute et le respect (S).

Cette micro-histoire typique s'est actualisée dans l'épisode 3 pendant lequel J était à l'écart et jouait avec son cerceau pendant l'explication des consignes par groupe. Dans cet épisode J avait pour objectif d'imiter le geste d'A avec son cerceau (E). En effet, lors de l'entretien, il indique : « *Bah en fait A, elle m'avait montré bah a tombé dans le cerceau mais droit comme ça (il mime le geste) et du coup ça m'a incité à le faire et j'écoutais pas vraiment* ». Ainsi, J n'était pas concentré sur les explications fournies par l'enseignant mais par le fait de jouer avec son cerceau à l'écart du groupe (R). J exprime ceci en disant : « *Non là Quentin il dit, il explique au groupe et moi je suis un peu à l'écart en train de jouer aux cerceaux* ». A travers cet épisode, J a montré ses difficultés d'écoute et de concentration, ce qui permet d'expliquer son incapacité à mobiliser des connaissances en lien avec le respect des consignes et l'écoute de l'enseignant (S).

On retrouve pour L une micro-histoire singulière qui se rapproche de celle J lors de l'unité d'analyse n°1 de l'épisode 2. En effet, dans cet épisode l'enseignant présentait les différents temps de la leçon, les ateliers, l'objectif de la leçon. Pendant les explications, L cherchait à s'amuser avec A en réussissant des « bottle-flip » avec la bouteille d'eau (E). Lors de l'entretien, L prend en compte, rigole lors du visionnage et explique ensuite son ennui qui l'amène à jouer avec sa bouteille (R) : « *Chercheur : OK, sur cette première partie de vidéo que je t'ai montrée tu peux me dire ce que tu es en train de faire à ce moment-là ? L : Baaaah je joue avec la bouteille d'A parce que c'était ennuyant, c'était comme d'habitude, on se faisait ch..* ». Lors de cet épisode L mobilise seulement des connaissances liées à son « bottle-flip » mais ne mobilise, au contraire, aucune connaissance liée à l'écoute des consignes en groupe (S).

J a également manifesté cette préoccupation d'amusement au sein de l'épisode 5. Sa principale préoccupation était de trouver des postures de gainage en discutant avec ses camarades (E) pendant le temps d'explication des consignes par l'enseignant. Lors de l'entretien d'auto-confrontation, il stipule : « *Euh, on s'amuse à faire du gainage et des pauses par rapport à ce qu'à dit Quentin, on avait entendu ça et du coup j'ai commencé à parler avec R et M et puis on a essayé des trucs* ». Cela montre les difficultés rencontrées par J dû à un sentiment de lassitude, de réelles difficultés à se concentrer (R). J indique ceci : « *C : Ouais, t'es pas concentré, OK et pourquoi tu ferais ça, qu'est-ce qui t'amènerait à faire ça tu penses ? J : Hum, je sais pas, je pense que vu que les autres le font, moi je continue* ». Comme l'épisode précédent, J a rencontré des difficultés à rester concentré lors de la phase d'écoute des consignes, ce qui peut expliquer son incapacité à mobiliser des connaissances de respect vis à vis de l'enseignant (S).

Pour conclure cette micro-histoire typique, l'unité d'analyse n°1 de l'épisode 5 illustre un autre moment d'amusement pour L. Lors de cet extrait de la leçon n°5, l'enseignant reprenait L sur l'utilisation de la bouteille, alors que les élèves étaient en travail, par groupe sur les ateliers. L voulait jouer avec sa bouteille pour ne pas s'ennuyer (E). C'est ce qu'explique M lors de l'entretien lorsqu'il prend en compte son amusement avec la bouteille pour éviter l'ennui (R) : « *C : D'accord, OK. Qu'est-ce qui t'intéresse en fait quand tu joues avec cette bouteille ? L : Bah au moins je m'ennuie pas j'ai un truc à faire.* ». Jouer avec sa bouteille puis le cerceau est un moyen pour lui d'éviter l'ennui lors du travail par groupe sur le jonglage. Lorsque Quentin demande à L s'il est étonné de se faire reprendre sur l'utilisation de la bouteille, L répond honnêtement qu'il ne l'est pas. Autrement dit, il semble connaître les consignes de la tâche (S) soit de jongler avec des balles et non une bouteille, mais ne les appliquent pas.

4.3.2. Se défouler, passer sa colère

Cette seconde micro-histoire typique commune est significative pour ces deux acteurs et s'illustre à travers 3 micro-histoires singulières. Pour L, cette micro-histoire typique s'est actualisée dans les unités d'analyse n°2 et n°3 de l'épisode 6. En ce qui concerne J, cette micro-histoire typique s'est actualisée dans une seule unité d'analyse qui est la n°3 de l'épisode 1.

Cette forme d'engagement s'est traduite au travers des leçons par différents comportements comme le fait de passer sa colère sur un camarade, d'évacuer sa frustration en frappant dans une balle après un échec ou bien de se défouler en lançant la balle le plus fortement possible.

Pour L, cette micro-histoire s'illustre dans un premier temps dans l'unité d'analyse n°2 de l'épisode 6. Dans cet épisode, L effectuait du jonglage jusqu'au moment où il a échoué parce que la balle de tennis était tombée par terre. Pour évacuer sa frustration, il a frappé avec son pied dans la balle en direction du but de handball. Ainsi, L avait pour préoccupation première de jouer avec la balle de tennis pour oublier son échec (E). Il justifie cela lors de l'entretien d'auto-confrontation en disant : « *Bah là j'ai tiré dans la balle parce que j'ai pas réussi à faire ce que je voulais du coup bah j'ai vu le but bah je me suis dit je vais tirer dedans* ». Se défouler, passer sa colère sur un objet était un moyen pour L d'évacuer la frustration qu'il ressentait, d'extérioriser son énervement suite à son échec (R). Cet extrait a montré de façon concrète la manière dont L a pu dévier de la tâche en quelques secondes, ce qui montre ses difficultés dans la mobilisation de connaissances en lien avec les règles de sécurité.

On retrouve également une nouvelle micro-histoire pour L dans le même épisode n°6 mais dans l'unité d'analyse n°3. Dans cet épisode, L était en train de jongler au sein de son atelier et K a récupéré une de ses balles de tennis mais ne voulait pas lui rendre. L s'est ainsi emporté et a pris son camarade par le col de son tee-shirt. Ainsi, la préoccupation première de L était de bousculer son camarade pour lui récupérer sa balle (E). Lors de l'entretien d'auto-confrontation, il a précisé cela en disant : « *C'est lui il veut pas me la redonner alors qu'on était en jonglerie, il voulait faire son malin à vouloir toujours avoir raison donc du coup je l'ai braqué, je l'ai chopé par le colback* (cherche à se justifier, énervé de cette situation) ». L était donc animé par son énervement suite à la conservation de la balle par son camarade (R). Le fait que son camarade ne lui ait pas rendu sa balle directement l'a énervé et c'est pourquoi il a passé sa colère contre lui. Cet extrait a montré les difficultés de comportement rencontrés par L et a permis d'expliquer son incapacité à mobiliser des connaissances en lien avec le respect des autres et des règles de sécurité.

Concernant J, cette micro-histoire que nous avons analysé s'est déroulée au cours de l'unité d'analyse n°3 de l'épisode 1. Dans cet épisode, J effectuait un passing avec L en s'envoyant les balles assez fortement. A un moment donné, après plusieurs échecs, J a lancé la balle très loin dans la salle après que L lui ait indiqué de lancer plus fort. La préoccupation ressentie par J dans cet extrait a été le fait de se défouler, d'évacuer sa frustration de ne pas réussir (E). En effet, lors de l'entretien d'auto-confrontation, J a dit : « *Bah en gros L, il me disait "Lance plus fort! Lance plus fort! Lance plus fort !", j'étais bien après je recommençais à lancer pas très fort et il me dit "Lance plus fort" donc bah j'ai balancé la balle hyper fort* ». Cet extrait montre que J avait envie de sortir du temps de concentration pour s'amuser avec L

comme celui-ci l'y incitait (R). Bien que J avait pour intention de réussir ce passing, il est sorti de la tâche afin d'évacuer sa frustration d'échec, ce qui permet d'expliquer que les connaissances sécuritaires ne sont ni mobilisées, ni validées.

Les résultats se sont organisés en 3 sections. Dans les deux premières parties nous avons identifié les micro-histoires typiques de L et J : « bien faire ce qu'attend l'enseignant » (afficher une conformité scolaire), « s'isoler, être seul », « sortir de la leçon pour aller voir l'autre classe juste à côté », « donner son avis sur la leçon pour afficher une participation », « Rassurer son camarade afin d'éviter toute dispute » (calmer M et éviter tout conflit avec lui) et « réussir un exercice d'un niveau plus complexe que la demande de l'enseignant, se lancer des défis stimulants » pour L. Pour J, la seule micro-histoire typique que nous avons identifié est « réussir un passing prescrit par l'enseignant ». Dans la troisième partie nous avons décrit les micro-histoires typiques communes aux deux élèves : « s'amuser, se distraire » et « se défouler, passer sa colère ».

L'analyse des micro-histoires typiques communes et individuelles des deux élèves décrocheurs nous ont alors permis de répondre aux hypothèses initiales de notre étude au sein de la discussion ci-après.

5. Discussion

La discussion des résultats s'organise en 3 parties. La première présente une interprétation des résultats de notre étude et une comparaison avec les questionnements initiaux liés au décrochage en EPS. Au vu des résultats, la deuxième partie développe les conséquences et les perspectives que ceux-ci ouvrent pour l'enseignant. Enfin, une dernière partie met en avant les limites de cette étude et ses perspectives de prolongement éventuelles.

5.1. Interprétation des résultats et comparaison avec les questionnements initiaux

Cette section vise à interpréter nos résultats et à les mettre en relation avec les travaux existant dans la littérature, en vue d'enrichir le corpus présentant l'expérience d'élèves en difficulté en EPS qui décrochent des situations scolaires.

5.1.1. Les comportements typiques de décrochage des situations scolaires

L'analyse des résultats relatifs à l'activité des deux élèves nous a permis d'identifier des comportements typiques de décrochage d'une situation scolaire. L et J ont adopté face aux difficultés des comportements de compensation et d'auto-exclusion de la pratique. Comme l'indiquent Bautier et al. (2002, p.4), « *la confrontation à ces difficultés a pu conduire ces élèves à avoir des comportements de fuite ou de compensation dans le bavardage, la provocation, les comportements irrecevables par l'institution* ». Mais ces difficultés ne sont pas non plus les mêmes pour tous les élèves. Chaque élève vit et construit des difficultés qui sont liées à son engagement dans la situation, son interprétation de la situation en relation avec une histoire singulière, construite avec cette classe, en EPS et dans les différentes disciplines scolaires, etc. En effet, une de nos hypothèses était que les difficultés amenant au décrochage s'identifiaient à deux dimensions : identitaire et épistémique (Magendie et Bouthier, 2013). Nos résultats accréditent cette hypothèse car L et J rencontrent notamment des difficultés liées à la dimension épistémique. Les deux élèves montrent des difficultés liées à cette dimension notamment parce qu'ils rencontrent des difficultés liées à l'impuissance apprise face aux contenus et aux types de tâches scolaires proposés par l'enseignant (micro-histoire typique « passer sa colère, se défouler ») ou encore aux manques de motivation, d'intérêt des élèves (micro-histoire typique « s'amuser, se distraire »). L et J ne donnent pas de sens aux savoirs ou aux tâches proposées par l'enseignant ou alors se sentent impuissants au vu de ce qu'il faut faire et donc décrochent de la leçon.

En effet, l'analyse des micro-histoires typiques de L et J nous a permis de relever des comportements de fuite ou d'auto-exclusion lorsque L va voir la classe à côté ou encore lorsqu'il s'isole du reste de la classe ou encore des comportements de compensation que l'on retrouve majoritairement pour les deux élèves avec des temps d'amusement, de provocation des camarades ou encore de défoulement. Ces comportements typiques ont été analysés lors des micro-histoires typiques au travers de trois éléments qui sont l'engagement (E) de l'élève, ce qui fait signe pour lui (R) et les connaissances (S) qu'il mobilise. Ces trois éléments nous ont permis d'identifier ce que prend en compte l'élève dans son activité, quelles sont ses préoccupations et à quelles difficultés elles sont liées.

Parmi les comportements typiques de décrochage, on retrouve aussi un caractère fluctuant et contrasté des expériences des élèves qui oscille entre une activité qui traduit une certaine conformité (un comportement scolairement adapté aux attentes supposées de

l'enseignant) et une activité qui traduit la fuite ou la compensation (un comportement scolairement plus transgressif). Chez L, cette fluctuation s'illustre notamment dans l'épisode 2 lorsqu'il est en train de jouer avec sa bouteille d'eau pendant l'explication des consignes et décide quand même de participer oralement lors de la reformulation des consignes. Pour les deux élèves, ce comportement se retrouve lorsqu'ils s'appliquent à réaliser des passings et le moment d'après lancent les balles sur des camarades ou à travers le gymnase.

5.1.2. Les préoccupations communes des élèves décrocheurs : passer sa colère et s'amuser

L'analyse des micro-histoires typiques nous a permis d'identifier des préoccupations propres à chaque élève et des préoccupations communes qui se répètent lors de plusieurs épisodes d'activité des élèves ; elles sont leurs préoccupations les plus récurrentes. Ces préoccupations sont essentiellement des temps de compensation face à l'ennui ou à la frustration des élèves pendant la pratique.

Ces résultats accréditent l'hypothèse selon laquelle certains élèves, qui se sentent impuissants au vu de ce qu'il faut faire, décrochent de la leçon d'EPS. Comme le stipulent Walling et Martinek (1995) : « *certaines élèves, chez qui le sentiment de résignation se construit à force d'échecs répétés, se sentent incapable de réaliser les tâches proposées et deviennent convaincus de l'inutilité de leurs efforts* » (p. 317).

En effet, les micro-histoires singulières associées à ce phénomène de résignation nous ont permis d'observer des comportements relevant d'un sentiment de frustration chez L lorsqu'il a frappé dans une balle après un échec. A ce moment, L identifie clairement son échec répété comme la raison qui l'a amené à décrocher de la situation. Ce sentiment s'est également retrouvé chez J lorsque celui-ci effectuait un passing avec L et après plusieurs tentatives ratées a lancé la balle loin dans le gymnase. Même si J avait pour intention de réussir ce passing, il est sorti de la tâche afin d'évacuer sa frustration d'échec, ce qui permet d'expliquer que les connaissances sécuritaires ne sont pas mobilisées (S) à ce moment.

Ces exemples montrent qu'un élève, qui se sent impuissant dans une tâche demandée, peut rapidement sortir de la leçon et dévier dans des comportements s'opposant à sa réussite et à celle de ses camarades. Ce phénomène s'est déroulé en quelques secondes et montre qu'un élève, en fonction de son état émotionnel, peut plus ou moins rapidement adopter des comportements déviants pour évacuer la frustration qu'il ressent.

La deuxième micro-histoire typique commune aux deux élèves est celle de l'amusement, de la distraction. Celle-ci nous a permis d'identifier des comportements communs typiques d'un décrochage des situations scolaires : s'amuser avec le matériel, faire une autre activité avec ses camarades pendant les temps de consignes, jouer avec le matériel pendant les situations ou encore embêter ses camarades. Alors, nous pouvons répondre à plusieurs questions initiales comme le fait qu'une simple préoccupation peut tout à fait amener les élèves à adopter des comportements de décrochage de la situation. De plus « s'amuser, se distraire » est bien un mode d'engagement commun (E) aux deux élèves qui se répètent au sein de micro-histoires singulières.

Les résultats de cette micro-histoire typique viennent alors confirmer une des hypothèses avancées sur les comportements systémiques autour de l'errance et le jeu (Vors et Gal-Petitfaux, 2009). L'activité de nos élèves repose particulièrement sur une forme typique de décrochage qui est le jeu et comme le soulignent Vors et GalPetitfaux (2009), les élèves avouent éprouver un sentiment d'ennui. Le jeu devient donc une façon de faire passer cet ennui : L et J l'illustrent en jouant avec leurs pairs ou même avec du matériel.

Cette préoccupation liée au jeu se retrouve régulièrement chez L lorsqu'il joue avec sa bouteille d'eau. Dans l'unité d'analyse n°1 de l'épisode 2, L cherchait à s'amuser avec A en réussissant des « bottle-flip » avec sa bouteille d'eau pendant l'explication des consignes (E).

De son côté, J actualise cette micro-histoire typique lorsqu'il joue avec les cerceaux pendant l'explication des consignes dans l'épisode 3 (E). J montre une forme d'ennui, mais aussi des problèmes à se concentrer sur les consignes, il décide alors de jouer avec le matériel, tout comme L.

Le décrochage de la situation illustré par le jeu entre pairs se retrouve quand L et J réalisent un passing entre eux devant l'enseignant alors même que celui-ci explique les consignes à leur groupe (épisode 7).

Que ce soit de manière individuelle ou collective, le jeu est un comportement typique récurrent commun à L et J qui expliquent ressentir un ennui (pour L) ou des difficultés (pour J). Pour répondre aux questions initiales, le jeu apparaît bel est bien comme une préoccupation typique commune qui amène les élèves à décrocher des situations.

5.1.3. Les préoccupations propres à chaque élève

Pour revenir au caractère fluctuant et contrasté des expériences des élèves qui oscillent entre une activité de travail et une activité de jeu, les élèves présentent des micro-histoires

singulières de travail qui semblent animées par des buts d'accomplissement similaires. Comme l'explique Mascret (2013), les motivations des élèves en EPS peuvent en partie s'expliquer par les buts qu'ils poursuivent et l'intervention de l'enseignant est une force externe pouvant impacter la motivation. Mascret identifie deux types de buts d'accomplissements : les buts de performance, et les buts de maîtrise. L et J lorsqu'ils cherchent à réaliser des passing longs ou complexes montrent une volonté de réaliser des performances, des exploits. Réussir un défi semble être une motivation pour ces deux élèves décrocheurs. Cependant, les niveaux de passing proposés aux élèves s'assimilent plus à des buts de maîtrise, des contrats à réaliser pour les élèves. L'enseignant propose cependant la possibilité de choisir un passing plus complexe, choisi par les élèves eux-mêmes puis validé par l'enseignant. C'est ce qui va motiver L et J dans l'unité d'analyse n°1 de l'épisode 9 lorsqu'ils décident de réaliser un passing plus complexe en réceptionnant les cerceaux d'une autre façon. Tous les deux sont concentrés et répètent pour apprendre ce numéro de jonglage. Ainsi les deux élèves décrocheurs semblent davantage engagés dans le travail lorsqu'ils agissent pour réaliser une performance.

Nos résultats accréditent également l'hypothèse selon laquelle les difficultés rencontrées par un élève ne dépendent pas seulement de lui-même mais également de l'environnement dans lequel il se trouve à chaque instant dans la situation d'EPS. De plus, comme l'explique Broccolichi (2000), la déscolarisation (et dans un contexte moindre le décrochage scolaire) « peut d'ailleurs s'opérer en silence, indépendamment de tout rejet ostensible de l'institution ». (p. 3). Le manque d'interaction avec des camarades ou bien le fait d'avoir des difficultés pour s'intégrer peuvent être des causes justifiant un décrochage qui s'opère en silence. En effet, la micro-histoire singulière associée au phénomène d'isolement nous a permis d'observer le comportement de L pouvant expliquer cette mise à distance du reste de la classe. L a montré les difficultés qu'il rencontrait pour s'intégrer à la classe, ce qui peut induire ce phénomène de décrochage. Cet exemple a montré qu'un élève, qui a du mal à s'intégrer à la classe, peut s'exclure du groupe sans que personne ne s'en aperçoive. Si aucun des élèves ne fait l'effort de vouloir intégrer un camarade au sein de la classe, alors il est possible que le phénomène de décrochage apparaisse pour cet élève dû à l'isolement auquel il est confronté. Ce phénomène se construit au fil des jours, des semaines et des mois, il est donc impératif de s'en rendre compte le plus tôt possible pour régler ce problème tant qu'il en est encore temps.

Nous pouvons également justifier l'hypothèse que les difficultés rencontrées par un élève dépendent de la relation qu'il entretient avec l'enseignant. En effet, comme le stipule Bernard (2011) : « *dès que ces élèves arrivaient au collège, ils avaient la sensation qu'un*

sentiment d'injustice les accompagnaient au fil des années, la perception des choses évoluait et faisant qu'accroître le décrochage scolaire de ces élèves » (p. 1). L'évolution du rapport entre l'élève et l'enseignant, entre le passage de l'école élémentaire au collège, peut-être une cause de décrochage car les liens se dissipent dû à la volonté de l'enseignant de laisser plus d'autonomie aux élèves. Ce changement de rapport permet d'expliquer la micro-histoire singulière associée au phénomène d'injustice rencontré par L. En effet, il a l'impression que dès qu'une bêtise est réalisée par un élève, il sera toujours celui qui sera accusé par l'enseignant. Ce constat montre la difficulté que rencontrent certains élèves décrocheurs à se confier à leurs enseignants car ils ont le sentiment que les choses ne pourront évoluer et que la perception de l'enseignant à leur égard restera toujours identique. Ainsi, cette sensation d'injustice continuera à perdurer et l'élève concerné aura tendance à se frustrer car il aura l'impression que l'enseignant ne cherche pas à trouver le vrai coupable. Ce sentiment d'injustice que rencontre l'élève doit être traité dès son apparition au risque de voir apparaître des problèmes de comportement, entraînant par la suite un possible décrochage.

5.2. Formalisation des conséquences ou perspectives pour l'enseignement

Ce second temps de la discussion vise à formuler les conséquences et/ou à prévoir les perspectives pour l'enseignement, suite aux hypothèses validées.

Tout d'abord, comme le stipule Vors (2011), le fait que les enseignants autorisent certaines déviances (amusements...) jugées mineures, a pour enjeu d'instaurer et de maintenir un climat favorable de travail. En effet, l'objectif pour l'enseignant avec ces élèves qui ont tendance à sortir, dévier rapidement du cadre scolaire est de trouver le juste milieu entre laisser trop de liberté et interdire ou punir tout ce qu'ils font. L'idée de cette tolérance de certains comportements déviants a pour but d'instaurer un phénomène d'auto-régulation, sans que l'enseignant n'ait besoin d'intervenir. Celui-ci organise son activité pédagogique autour d'une tolérance cadrée. Ce concept renvoie à la notion « d'autorité éducative » (Vors et Gal-Petitfaux, 2011, p.112). Ainsi, l'élève n'aura pas la sensation de subir ce sentiment d'injustice, ce qui aura pour enjeu de le maintenir le plus longtemps possible dans les apprentissages afin d'éviter au maximum décrochage scolaire.

Ensuite, comme le stipule Sève (2014), il est pertinent que les enseignants prennent en compte le monde propre des élèves pour être au plus près de leurs attentes et d'éviter toute déviance si les situations proposées ne répondent pas à leurs envies. Pour cela, l'enseignant peut

questionner les élèves sur les buts d'apprentissage qu'ils recherchent au sein des situations scolaires (buts de maîtrise ou de performance). En effet, comme l'indique Mascret (2013), le fait d'adapter les situations en fonction des buts poursuivis par les élèves va augmenter leur implication et leur motivation dans les apprentissages. L'objectif pour l'enseignant est de réussir à faire le lien entre les attentes institutionnelles et celles des élèves afin de construire des cycles d'apprentissage permettant une mise au travail des élèves dans un climat propice aux apprentissages.

Puis, comme le proposent Choffin et Lemeur (2004), l'enseignant peut jouer sur les modes d'entrées en les alternant ou en choisissant ceux les mieux adaptés à ses classes afin d'impliquer davantage les élèves et éviter (autant que faire se peut) tout décrochage. Derrière cet exemple, on retrouve l'idée que l'enseignant doit s'intéresser aux attentes des élèves afin de les accompagner plus facilement dans les apprentissages. Il s'agit pour l'enseignant de faire en sorte que les élèves trouvent du sens, participent, prennent du plaisir, qu'ils arrivent avec un sentiment de joie en EPS. Pour cela, il devra faire en sorte que l'entrée dans l'activité soit suffisamment mobilisatrice et signifiante afin de ne pas provoquer *« un risque de désaveu qui est vite perceptible, surtout chez les élèves en zone d'éducation prioritaire »* (p.30).

De plus, pour lutter contre le risque de décrochage chez les élèves les plus en difficultés, l'enseignant peut leur donner plus de responsabilités en construisant avec eux, en amont des cours, des contrats à réaliser. Par exemple, le fait de proposer un contrat du type : « prendre la parole de façon constructive trois fois pendant la leçon » va permettre à ces élèves de se sentir impliqués et va les pousser à s'investir davantage. Cette idée de contrat à construire avec l'élève mais également avec ses parents a pour enjeu de l'intégrer de façon plus prégnante au sein de la classe et de le responsabiliser davantage à écouter les consignes et ses camarades.

5.3. Limites du travail et perspectives de prolongement

Pour commencer, nous allons expliquer le contexte dans lequel notre étude a été réalisée. C'est pendant deux leçons d'EPS et sur la même APSA, que nous avons pu observer les comportements des deux seuls « décrocheurs » identifiés dans la classe où nous sommes intervenus.

Ceci étant rappelé, il est évident que les résultats de nos travaux ne sauraient être généralisés, en raison du trop faible nombre de situations et de personnes impliquées dans notre démarche. L'étude de deux cas ne permet pas d'analyser tous les comportements typiques

pouvant être révélateurs de décrochage. Ainsi, il serait intéressant de prolonger notre étude en augmentant le nombre de participants.

En outre, cette approche a uniquement porté sur une courte période de deux leçons d'1h30 chacune. Dans ce laps de temps, on ne peut observer que peu de comportements typiques de décrochage, ce qui impacte le nombre de micro-histoires typiques singulières ou communes à plusieurs élèves.

Par ailleurs, les comportements observés ici, en arts du cirque, peuvent s'avérer différents de ceux rencontrés dans d'autres APSA. La pratique d'une autre APSA pourrait apporter une vision plus élargie sur d'autres comportements typiques de décrochage.

Ainsi, pour pallier les limites imposées à notre approche, nous pourrions approfondir notre étude en travaillant sur l'ensemble de la séquence d'apprentissage, dans au moins deux APSA différentes, appartenant à deux champs d'apprentissage distincts.

6. Conclusion

Notre recherche visait à étudier l'expérience d'élèves en difficulté en EPS qui décrochent des situations scolaires à partir de constats révélateurs de leurs souffrances et par conséquent l'impact sur l'activité pédagogique de l'enseignant.

Nous avons pu mettre en évidence les comportements typiques de décrochage de deux élèves au sein de situations scolaires en EPS. L'analyse des micro-histoires typiques de L et J nous a permis de relever des comportements de fuite, d'auto-exclusion ou encore de compensation qui sont liées aux préoccupations des élèves. En effet, les élèves adoptent des comportements (de fuite ou d'auto-exclusion) en allant voir la classe d'à côté ou encore en s'isolant du reste de la classe. Les préoccupations communes à L et J sont révélatrices de comportements de compensation que l'on retrouve majoritairement au travers de temps d'amusement, de provocation des camarades ou encore de défoulement.

Les résultats nous ont permis d'identifier un caractère fluctuant et contrasté des expériences des élèves qui oscillent entre une activité qui traduit une certaine conformité et une activité qui traduit la fuite ou la compensation. En effet, l'analyse des épisodes met en lumière un changement brutal des préoccupations des élèves passant d'une envie de réaliser ce qui est demandé par l'enseignant, à une envie de jouer.

Chaque élève vit et construit des difficultés qui sont liées à son engagement dans la situation, à son interprétation de cette situation en relation avec une histoire singulière. Les deux élèves décrocheurs montrent des difficultés liées à la dimension épistémique des savoirs

notamment parce qu'ils vivent des souffrances liées à l'impuissance apprise, ou par un manque de motivation.

Ainsi, ce travail offre des perspectives professionnelles en donnant des pistes d'innovations didactique et pédagogique. En effet, d'un point de vue pédagogique, l'enseignant doit trouver le juste milieu entre laisser trop de liberté aux élèves et interdire tout comportement déviant. Une autre perspective pour l'enseignant serait de questionner les élèves décrocheurs sur leurs besoins (leurs envies) afin d'intégrer une partie de leurs attentes. Pour répondre à leurs envies, l'enseignant peut jouer sur les modes d'entrée ou les buts d'accomplissement des élèves afin d'impliquer tous les élèves (notamment les décrocheurs) dans les apprentissages. Il est possible d'envisager la mise en place de contrats pour responsabiliser ces élèves-là afin d'éviter les préoccupations qui sortent du cadre de la leçon.

Bibliographie

- Bergamaschi, A. « Chapitre 4. Le processus d'accrochage-décrochage scolaire au prisme de la dispense en EPS », Eric Flavier éd., *Répondre au décrochage scolaire. Expériences de terrain*. De Boeck Supérieur, 2014, pp. 65-78.
- Bauthier, E., Terrail, J.-P., Branca-Rosoff, S., Bonnéry, S., Bebi, A., & Lesort, B. (2002). *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours*. halshs. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00808806/document>
- Bonnéry, S. (2007). Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 165, 137-138.
- Broccolichi, S., & Ben-Ayed, C. (1999). L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : « pourrait mieux faire ». *Revue française de pédagogie*, 129(1), 39-51.
- Broccolichi S., 2000 « Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture », *VEI enjeux*, n° 122, 167-178.
- Bryk, A. S., & Thum, Y. M. (1989). The Effects of High School Organization on Dropping Out : An Exploratory Investigation. *American Educational Research Journal*, 26(3), 353-383.
- Lahire, B., Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J. Y. (1993). Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs. *Revue Française de Sociologie*, 34(4), 690.
- Choffin, T., Lemeur, L. (2004). Modes d'entrée dans les APSA : une histoire de configuration. *Revue EPS*, n°309, pp. 29-32.
- Dupont, J-P., Delens, C., Tessier, D., Cogérino, G., Lafont, L., (2010). « Les approches psychosociologiques de l'enseignement », in Musard, M., Loquet, M, Carlier, G., *Sciences de l'intervention en EPS et en sport. Résultats de recherche et fondements théoriques* (pp.35-66). Paris, Editions EP&S.
- Magendie, L., & Bouthier, D. (2013). L'expérience d'élèves en difficulté en éducation physique et sportive : analyse d'une activité mise en souffrance. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 315-339.
- Mascret, N. (2013). Buts d'accomplissement et EPS. In D. Tessier (Ed.), *La motivation* (pp.85-97). Paris : Editions EPS.
- *La lutte contre le décrochage scolaire*. (2021, février). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire-7214>

- Portman, P. A. (1995). Who Is Having Fun in Physical Education Classes ? Experiences of Sixth-Grade Students in Elementary and Middle Schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 445-453.
- Rochex, J. Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques Psychologiques*, 10(2), 93-106.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C. & Trohel, J. (Dir.). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants*. Paris : Éditions Revue EP.S., 2013.
- Sève, C. (2014). Entre guidage, accompagnement et enquête. *e-novEPS*, 6, 1-7.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: méthode développée*, Toulouse, Octarès.
- Ubaldi, J.L., Philippon S. (2003). Quelle EPS ? une illustration en basket-ball. *Revue EP&S*, 299, pp. 67-72.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Texte servant d'appui à la conférence « La motivation dans l'apprentissage du français », Université de Sherbrooke, Québec.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2009). Construire une activité collective de travail dans une classe d'EPS en 'Réseau ambition réussite' : entre masquage et ostentation. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 18.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2011). Situations de travail par ateliers et configuration de l'activité collective en classe « Réseau Ambition Réussite ». *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 22.
- Walling, M. D., & Martinek, T. J. (1995). Learned Helplessness : A Case Study of a Middle School Student. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 454-466.

Annexes

Figure n°1 : processus du décrochage scolaire	6
Figure n°2 : schématisation du « cours d'expérience »	10
Tableau 3 : protocole à double volet de l'épisode 1 de L	75
Tableau 4 : analyse du cours d'expérience de l'épisode 1 de L.....	76
Tableau 5 : protocole à double volet de l'épisode 2 de L	77
Tableau 6 : analyse du cours d'expérience de l'épisode 2 de L.....	79
Tableau 7 : protocole à double volet de l'épisode 3 de L	80
Tableau 8 : analyse du cours d'expérience de l'épisode 3 de L.....	81
Tableau 9 : protocole à double volet de l'épisode 5 de L	82
Tableau 10 : analyse du cours d'expérience de l'épisode 5 de L.....	84
Tableau 11 : protocole à double volet de l'épisode 6 de L	85
Tableau 12 : analyse du cours d'expérience de l'épisode 6 de L.....	86
Tableau 13 : protocole à double volet de l'épisode 7 de L	88
Tableau 14 : analyse du cours d'expérience de l'épisode 7 de L.....	89
Tableau 15 : protocole à double volet de l'épisode 9 de L	90
Tableau 16 : analyse du cours d'expérience de l'épisode 9 de L.....	92
Tableau 17 : protocole à double volet de l'épisode 10 de L	93
Tableau 18 : analyse du cours d'expérience de l'épisode 10 de L.....	94
Tableau 19 : protocole à double volet de l'épisode 1 de J	95
Tableau 20 : analyse du cours d'expérience de l'épisode 1 de J.....	97
Tableau 21 : protocole à double volet de l'épisode 3 de J	98
Tableau 22 : analyse du cours d'expérience de l'épisode 3 de J.....	99
Tableau 23 : protocole à double volet de l'épisode 4 de J	100
Tableau 24 : analyse du cours d'expérience de l'épisode 4 de J.....	101
Tableau 25 : protocole à double volet de l'épisode 6 de J	102
Tableau 27 : analyse du cours d'expérience de l'épisode 6 de J.....	104

Questionnaire auto-confrontation L

- Vidéo 1 : Échauffement : **début à 20 secondes** → Qu'est-ce que tu fais là ? Qu'est-ce que tu dis et à qui ? Comment te sens tu à ce moment-là ?
- Vidéo 2 : Explication début de leçon :
 - L joue avec la bouteille (**10 sec à 40 sec**) : Qu'es-tu en train de faire à ce moment-là ? qu'est ce qui te conduit à agir ainsi ? Qu'est-ce que tu ressens ?
 - L souhaite redire la commande (du moins il lève la main de **3'05 à la fin**) : Et là ? Qu'est-ce que tu souhaites dire, ce qu'il fallait faire ? Tu étais quand même un peu intéressé alors ?
- Vidéo 3 : L assis : actions du contexte (passage collectif), interprétations, émotions : qu'est-ce que tu fais, là ? qu'est-ce que font les autres ? Qu'est ce qui se passe pour toi à ce moment ?
- Vidéo 4 et 5 : L joue avec la bouteille :
 - Puis joue avec J **début jusqu'à 1'** en avançant sur éléments importants (V4): Qu'est ce que tu fais avec J ?
 - Quentin reprend L sur l'utilisation bouteille (**passage V5 à partir de 30 sec**) : Et là ? Qu'est-ce que te dis Quentin là ? Es-tu étonné ? As-tu envie de continuer ? Qu'as-tu envie de faire ?
 - L agrippe R (Vidéo 4 : **4'50**) : Qu'est ce qui t'amènes à faire ça ? Tu recherches quelque chose de R ?
- Vidéo 6 : L va voir l'autre groupe, shoote la balle et attrape K (**1'10 et 1'39 à 2'05**) :
 - Est-ce que tu peux me décrire ce que tu fais ? Est-ce que c'est en lien avec l'exercice ?
 - Que fais-tu ? Qu'est ce qui se passe pour toi à ce moment-là ?
 - Qu'est ce qui t'a poussé à agir ainsi ? Qu'est-ce que tu ressens à ce moment-là ?
- Vidéo 7 : Régulation groupe L qui jongle à côté avec J :
 - Pour toi c'est quoi les moments importants de cette séquence vidéo ?
 - Qu'est-ce que vous faites avec J ? Est-ce que il se passe quelque chose de particulier quand vous faites ça ? Qu'est-ce qui vous amène à jongler à côté, quelle motivation ?
- Vidéo 8 : L prend la fiche (**à partir de 20 sec**) :

- Et là tu fais quoi ? Est-ce que c'est pour toi et ton groupe que tu le fais ? Est-ce que tu vas la garder et l'utiliser ?
- Vidéo 9 : L trouve un élément pour sa chorégraphie (1'35) :
 - Qu'est-ce que vous faites avec R ? Qu'est ce qui te motive ? Le geste ou le fait de faire la chorégraphie ? Est-ce que tu ressens plus de motivation à tenter des gestes techniques, des exploits ?
 - « t'inquiète moi aussi j'en ai fait des conneries » → cerceau (3'09) : Qu'est ce que tu dis à M ? Qu'est-ce que tu ressens à ce moment-là ?
- Vidéo 10 : Bilan fin de cours : L dit « pour une fois c'était bien »
 - Qu'est-ce que tu dis à ce moment ? Qu'est ce qui t'amène à dire ça ? Qu'est ce qui pourrait te faire changer ce ressenti, t'intéresser davantage ?

Questionnaire auto-confrontation J

- Vidéo 1 : Échauffement : **début à 40 secondes** → Est-ce que tu peux me décrire cette séquence ? Qu'est-ce que tu fais dans cet échauffement ? Est-ce que tu es concentré ? Qu'est-ce qui t'amène à être concentré ou non ?
- Vidéo 2 : J lance la balle sur A :
 - J lance la balle sur A et se fait courser (**début à 23 sec**) : Qu'es-tu en train de faire à ce moment-là ? qu'est-ce qui te conduit à agir ainsi ? A quoi t'attendais tu en faisant ça ?
 - J rejoint ensuite L pour faire du passing (**30 secondes à la fin**) : Et là ? Sur quoi es-tu concentré ? Qu'est-ce que tu ressens à ce moment ?
 - J finit pas relancer la balle (**fin vidéo**) : Et maintenant tu fais quoi ? Qu'est-ce que tu ressens avant d'envoyer la balle ?
- Vidéo 3 : J joue avec cerceau pendant explications Quentin (**6'10 à 6'30**) : Qu'est-ce fait là ? Est-ce que tu peux me décrire ce qui se passe selon toi ? Sur quoi est tu concentré ?
- Vidéo 4 : J fait du gainage pendant les explications 2^{ème} situation (**1'38 à 2'**) : Et ici que fais-tu ? Qu'est-ce qui t'amène à faire ça ? Comment te sens tu à ce moment ?
- Vidéo 5 : J et L jonglent pendant l'explication des consignes (**début à 35 sec**) : Qu'est-ce que vous faites à ce moment ? Est-ce que il se passe quelque chose de particulier quand vous faites ça ? Qu'est-ce qui vous amène à jongler à côté, quelle motivation ?
- Vidéo 6 : est concentré de nouveau sur du passing avec cerceau (**1'39 à 2'13**) : Qu'est-ce que vous faites là ? A quoi t'intéressais-tu ? Comment vis-tu cela ?

Analyse de moments vidéos de l'auto-confrontation de L

Épisode 1 :

Volet 1 :

Temps 1 de la leçon 5 : visionnage d'un épisode lors de l'échauffement collectif

Dans cet épisode, L commence par se porter volontaire pour mener l'échauffement : « tu sais quoi je vais devant allez » et propose de réaliser des talons-fesses.

Il passe ensuite le relais à son groupe qui semble perdu pour désigner le prochain meneur. Le groupe se met à parler et L s'énervé en criant : « bon allez ça sert à rien de dire ça ! », ce qui relance son groupe en activité.

Un autre camarade reprend la main et fait un déplacement que l'on retrouve dans le dessin animé Naruto.

Volet 2 :

**OK, alors, est ce que tu peux me décrire la séquence vidéo que tu viens de voir ?
Qu'est-ce que tu fais ou qu'est-ce que vous faites à l'échauffement ?**

Bah, j'ai fait le truc à moi après je suis allé derrière et après ils ont commencé à faire leur truc Naruto là.

D'accord, OK. Est-ce que tu penses que sur cette séquence, enfin comment tu le vis, est ce que t'es bien, t'es concentré, t'es comment ?

Ouais, ça va.

Ouais, t'es bien, t'es concentré je suis d'accord. Qu'est ce qui t'amène à être concentré ?

Bah là y avait rien à faire un peu donc j'ai fait ce qu'il y avait à faire (*en haussant les épaules*).

Ouais, t'as fait ce qu'il y avait à faire, c'était l'échauffement puis comme c'était le début de la leçon, là pour l'instant, t'es bien, t'es dans un moment où t'es concentré, t'es OK quoi ?

Humm.

Est-ce que tu as d'autres sentiments que tu veux me faire part dont tu te souviens à ce moment-là ou c'est tout ?

Non, là c'est tout.

Épisode 2 :

Volet 1 :

Présentation de la leçon aux élèves et notamment sur les différents ateliers sur lesquels ils vont travailler en arts du cirque.

Dans cet épisode, l'enseignant présente les différents temps de la leçon, les ateliers, l'objectif de la leçon. Pendant les explications, L joue avec sa bouteille d'eau et essaie de réaliser des « bottle-flip ». Au bout de 30 secondes, une de ses camarades lui dit d'arrêter car elle n'arrive pas à entendre les consignes à cause du bruit de la bouteille. Une autre camarade de L qui semble intéressée par le jeu avec sa bouteille le défend et interpelle le professeur pour lui dire « elle veut pas s'occuper de ses affaires » en parlant de la camarade qui se plaint du bruit. Cette dernière se défend en disant que L n'arrête pas de faire du bruit. Ce à quoi L répond « mais ferme-là toi, rentre chez toi ». Ensuite l'enseignant mets fin à l'histoire.

Volet 2 :

(Rigole quand il se voit en train de jouer avec la bouteille et me regarde)

OK, sur cette première partie de vidéo que je t'ai montrée tu peux me dire ce que tu es en train de faire à ce moment-là ?

Baaaah je joue avec la bouteille d'A par ce que c'était ennuyant, c'était comme d'habitude, on se faisait chier. Du coup bah elle m'a donné sa bouteille, on a essayé de faire des « bottle flip » et après bah, là l'autre elle a dit qu'on devait arrêter parce que ça faisait du bruit. Et après, elle l'a dit. Donc moi ça m'a énervé je l'ai insultée je lui ait dit de la fermer puis qu'elle s'occupe d'elle.

D'accord donc là c'est un moment où t'es concentré à faire autre chose parce que comme tu dis t'es pas motivé par ce que dit Quentin ? Tu es pas concentré sur ce que dit Quentin ? C'est ça ? En fait tu ressens quoi à ce moment-là ?

Bah je suis ennuyé, je fais rien.

Ouais, tu t'ennuies c'est ça ?

Ouais, y a rien à faire.

OK, moi j'ai un autre moment à te montrer par rapport à cette vidéo.

Pourquoi je lève la main moi ? *(en fronçant les sourcils)*. Je m'en souviens même plus que j'ai levé la main *(étonné, en tendant ton bras son bras et sa main vers l'écran et en le laissant retomber sur la table)*

Voilà donc je voulais venir là-dessus, est-ce que tu sais pourquoi tu lèves la main, qu'est-ce qui se passe ?

Bah non. Je sais pas y a eu un déclic dans ma tête.

D'accord, parce que là on peut voir Quentin du coup qui demande à reformuler ce qui s'est passé et pour autant ça a l'air de t'intéresser ?

Je sais pas mais pourquoi je lève la main là ? (*en retendant son bras et sa main*)

Bah peut être que t'as une solution. Peut-être que tu souhaites dire ce qu'il fallait faire, que tu as retenu quelque chose et que ça t'intéresse quand même, tu as quand même quelque chose qui t'es revenu ? Tu penses que c'est ça ou tu as autre chose à dire ou tu sais pas ?

Voilà, je me souviens pas.

Épisode 3 :

Volet 1 :

Présentation du numéro final lors de la séance 5.

Dans cet épisode, les élèves ont pour consignes de se rassembler entre des coupelles pour remplir leur rôle de spectateur. L'enseignant rappelle les élèves « est ce que les spectateurs peuvent venir se mettre en position ? ». Il donne une fiche spectateur par groupe et les élèves doivent repérer certains critères dans la prestation du groupe qui passe. L ne se sent pas concerné par ce travail car il est assis loin de ses camarades sur un caisson en bois. Il semble plus préoccupé par le micro-cravate qu'il a sur lui : « Thomas, tu m'entends quand je parle ? J'ai dit un gros mot en plus. »

Volet 2 :

Ah. Mais c'est le moment où j'avais le micro ça

(*se tient la tête à deux mains au moment il dit à la vidéo « j'ai dit un gros mot en plus »*)

On peut pas couper le son du micro parce que j'aime pas ma voix

Ça c'est pas grave.

Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?

Bah rien, bah elle (notre tutrice) m'a dit si ça allait pas de me mettre sur le banc.

Est-ce que tu te souviens à quel moment c'était de la séance ?

Ouais c'était le gros jonglage. A la base on était là-bas mais on y est pas après du coup on était là-bas (*montre à l'écran où la classe se trouvait dans le gymnase pendant cet extrait*).

Donc moi je pense que c'était le moment où tout le monde passe.

Ah ouais peut être. Ah ouais, c'est ça ouais j'étais assis là.

Pourquoi tu es assis là ? C'est la professeur qui t'a assis là ?

Non c'est moi.

Ouais tu t'es mis là tout seul, OK. Et tu sais pourquoi tu t'es mis là.

Parce que j'aime pas la classe (*avec une petite voix*).

Et donc quand tu te mets tout seul à côté, qu'est-ce que tu ressens ? Qu'est ce qui se passe pour toi à ce moment-là ?

Là là j'attends, là c'est bizarre (*réagit d'un coup avec une phrase peu compréhensible*).

Je regardais et j'avais pas besoin d'être avec les autres (*tapote sur la table*).

Ouais c'est juste que tu as envie d'être de ton côté quoi ?

Hum.

Épisode 4 :

Volet 1 :

Travail par groupe sur les ateliers lors de la leçon n°5

Dans cet épisode, les élèves sont par groupe sur les différents ateliers de travail : jonglerie, équilibre et entrée/sortie. Le groupe de L travaille normalement l'entrée/sortie. Cependant, tous les élèves du groupe jouent avec les cerceaux. L quant à lui lors de cet épisode commence à jouer au pied avec sa bouteille d'eau. Plus tard, il rejoint J pour lancer sa bouteille dans son cerceau.

Volet 2 :

Qu'est-ce que tu fais toi ? Qu'est-ce que tu fais avec J ?

Là j'ai envie de faire le tour du cerceau genre c'est le jeu toi tu lances le cerceau en l'air et moi j'essaie de le mettre à l'intérieur.

OK et du coup, ouais tu étais concentré sur quoi ? Là dans un premier temps tu fais quoi avant d'arriver avec J, au début de la vidéo ?

Je joue avec A, je lui empêche de la prendre.

OK donc tu joues avec la bouteille du coup ? Mais par contre c'est intéressant parce que au bout d'un moment comme tu dis t'arrives avec J et tu t'amuses à la lancer dans le cerceau. Pourquoi tu t'amuses à la lancer dans le cerceau ?

Je sais pas c'était une idée.

Ouais c'était un idée et du coup c'était une idée pour reprendre plus tard ou c'était pour autre chose ?

Bah pour le truc qu'on devait faire.

Pour le truc que vous deviez faire ouais, OK. Bon, d'accord et donc du coup à ce moment-là tu es comment ? Tu n'es concentré, tu penses à quoi à ce moment-là ?

A rien, à rien, à rien non, je pense à rien. *(en se tenant les bras et en soufflant)*.

Épisode 5 :

Volet 1 :

Travail par groupe sur les ateliers lors de la leçon n°5

Dans cet épisode, lors du premier extrait l'enseignant reprend L sur l'utilisation de la bouteille : « quand tu jongleras c'est avec les balles, pour l'instant tu es même pas censé avoir de truc pour jongler ».

Dans le deuxième extrait, on peut voir que L chahute avec R en l'attrapant par la nuque et en le secouant.

Volet 2 :

Extrait 1

Et là du coup tu penses quoi de là, qu'est ce qui se passe là ?

Bah il m'a dit d'arrêter et puis j'ai arrêté du coup.

OK, donc il te dis quoi en fait Quentin ?

Bah que ça sera pas sur le truc quand on allait passer devant tout le monde-là. La bouteille elle est trop petite.

OK, donc tu es étonné ou pas ?

Non.

Non, OK. Et tu as envie de continuer ou de faire autre chose ?

Bah non après je vais la poser. M'en souvient je vais faire un « bottle flip » après je vais la poser, après je vais la reprendre et je vais la poser sur la poutre.

D'accord, OK. Qu'est ce qui t'intéresse en fait quand tu joues avec cette bouteille ?

Bah au moins je m'ennuie pas j'ai un truc à faire.

Mais est-ce que tu penses que tu pourrais utiliser autre chose que la bouteille et que tu pourrais quand même t'amuser ?

(Me coupe la parole à la fin de ma question)

Après je vais prendre le cerceau et je vais le jeter en l'air et tout et après je vais prendre les balles.

Extrait 2

Hum d'accord, OK. Sur la vidéo 4 je reviens à 4'50

OK, qu'est ce qui t'amène à faire ça (attrape R avec un bras autour de sa nuque et le secoue) avec R ?

Ah parce que genre lui bah il me l'avait fait tout à l'heure juste avant que tu me filmes quand on est rentré dans la salle il me l'avait donc moi je lui avait refait. Parce qu'au départ je

l'avais oublié, je lui avait dit je vais te le refaire mais j'avais oublié et du coup j'y ai repensé et du coup je lui ai fait.

Du coup tu recherches quelque chose avec R c'est à dire que c'est pour faire quoi ?

Bah il me le fait je lui fait.

C'est pour s'amuser ?

Ouais, c'est pour s'amuser.

D'accord.

Épisode 6 :

Volet 1 :

Travail par groupe sur les ateliers lors de la leçon n°5

Dans cet épisode, on va voir 3 extraits différents.

Dans le 1^{er} extrait, L semble se détacher pour aller voir ce que fait la classe à côté. Il se dirige entre les séparateurs pour regarder de l'autre côté.

Dans le 2^{ème} extrait, L joue à nouveau avec la balle en réalisant des jongles au pied. Il finit par tirer dedans en direction des cages de handball.

Dans le 3^{ème} extrait, L vient récupérer une balle auprès de deux de ses camarades. Un de ses camarades récupère sa balle et l'envoie plus loin et c'est à ce moment que L attrape son camarade et l'insulte : « c'est à moi, nous on est en jonglerie, donne ! » L finit par récupérer sa balle et partir.

Volet 2 :

1^{er} extrait :

Oh c'est celle où j'ai le micro !

Là t'es parti faire quoi du coup ?

Je suis parti jouer avec ma balle.

Ouais mais en dehors de jouer avec ta balle, qu'est-ce que tu as été faire un moment ?

Regarder de l'autre côté.

**Ouais, OK. Est-ce que tu sais pourquoi tu avais envie d'aller voir l'autre groupe ?
Qu'est ce qui t'amène à aller voir l'autre groupe ?**

Bah je sais pas j'ai été voir l'autre groupe parce que M elle m'appelait.

Donc du coup tu es distrais par l'autre groupe et tu as envie d'aller voir ce qu'il se passe quoi ?

(Acquiesce de la tête).

2^{ème} extrait :

(Rigole en me regardant après s'être vu tirer dans la balle)

Tu as le droit de prendre la parole si tu veux, je suis pas obligé des questions.

Bah là j'ai tiré dans la balle parce que j'ai pas réussi à faire ce que je voulais du coup bah j'ai vu le but bah je me suis dit je vais tirer dedans.

D'accord, donc ça t'intéressais peut-être plus que jongler ?

(Acquiesce de la tête).

3^{ème} extrait :

Je l'ai insulté (*s'étonne L lorsque je remets la vidéo au début*)

Qu'est ce qui se passe en fait avec K ?

C'est lui il veut pas me la redonner alors qu'on était en jonglerie, il voulait faire son malin à vouloir toujours avoir raison donc du coup je l'ai braqué, je l'ai chopé par le colback. (*cherche à se justifier, énervé de cette situation*)

Et tu ressens quoi à ce moment-là ?

Bah je suis énervé.

Épisode 7 :

Volet 1 :

Régulation de l'enseignant pour le groupe de L lors de la leçon n°5

Dans cet épisode, on peut voir l'enseignant faire une régulation au groupe de L. Il commence à leur demander : « est ce que vous avez un numéro de jonglage chacun ? » et L répond « bah non ! ». L'enseignant explique alors que c'est le seul groupe a pas avoir avancé dans son numéro. Pendant ce temps L dit à un de ses camarades pendant que l'enseignant parle : « bah au pire vient on fait des passes ». Les deux commencent à faire du passing à la droite de l'enseignant. L'enseignant intervient : « pourquoi j'en vois certains qui sont en train de jongler à côté de moi quand je suis en train de parler ? ». L répond : « bah on s'entraîne ». L'enseignant le reprend et lui dit « c'est pareil, c'est la même chose ».

Volet 2 :

C'est quoi les moments importants pour toi dans cette vidéo ?

Bah là il racontait ce qu'on faisait (la commande, les consignes pour le numéro à présenter à la fin de la leçon) mais on l'a déjà fait ça donc bah on est passé à autre chose avec J.

D'accord donc c'est-à-dire vous êtes passé à autre chose ?

Bah on faisait autre chose.

D'accord donc vous faites autre chose que d'écouter Quentin c'est ça ?

(Acquiesce de la tête).

OK, donc avec J vous faites quoi précisément ?

Euh, on se fait des passes.

Et pourquoi vous jonglez à côté ?

On va pas partir parce que sinon on va se faire cramé donc je reste à côté pour qu'il sente que je suis là et comme ça bah discrètement on se fait des passes.

Épisode 8 :

Volet 1 :

Changement d'ateliers : passage de l'atelier équilibre à atelier jonglage.

Dans cet épisode, on peut voir l'enseignant demander au groupe de L de changer d'ateliers : « donc vous récupérez votre fiche et vous allez récupérer 3, 4 balles pour l'exercice ». L récupère sa fiche et part récupérer quelque chose.

Volet 2 :

(commence à jouer avec la chaise à côté de lui)

Là tu fais quoi là ?

Là je suis parti chercher un crayon. NON, NON des balles c'est vrai il avait dit qu'on était en jonglerie donc je suis allé voir si y avait des balles et y en avait plus et du coup je me suis dit que y a un groupe qui doit pas être en jonglerie qui doit être avec les cerceaux qu'on a et après je suis allé le dire à Quentin et après bah du coup on est allé voir et du coup c'était les filles qui...

D'accord et du coup Quentin il vous dit quoi ?

Qu'on passe en jonglerie.

Qu'on passe en jonglerie, donc du coup tu vas chercher la feuille et qu'est-ce que tu vas faire avec cette feuille après à ton avis ?

Non *(ne semble plus se souvenir, hausse les sourcils)*.

Est-ce que tu penses que tu vas l'utiliser ?

Non, je vais la jeter je pense.

Honnêtement je me souviens pas, je me souviens pas si on le voit mais pourquoi tu penses que tu vas pas la garder ?

(arrête de jouer avec la chaise et se redresse pour regarder l'écran)

Je sais pas je sais je sais même plus ce que j'en ai fait.

Parce que en gros la fiche tu sais à quoi elle aidait ou pas ?

(après 5 secondes de réflexion, il chuchote) : Euh non.

Est-ce que tu penses que si ce jonglage te motivait tu aurais gardé cette feuille ?

Bah non je l'aurais, enfin moi j'aurais pas réussi à faire plus de jonglages.

(commence à jouer avec la table)

Et la fiche elle te motive pas ?

Non. *(écoute que ma question à moitié et regarde la caméra)*

Est-ce que tu as d'autres idées, d'autres choses qui te motiveraient dans cette fiche ?

Non. Mais ça enregistre ? *(en montrant la caméra du doigt).*

(J'acquiesce de la tête).

(L se met alors la tête entre les bras et regarde à nouveau de près la vidéo)

Mais la caméra tu l'as allumée quand on a commencé ou maintenant ?

Quand on a commencé.

D'accord.

Épisode 9 :

Volet 1 :

L et son groupe travaille sur l'atelier de jonglage

Dans cet épisode, le groupe de L est censé travaillé sur l'atelier de jonglage. On peut voir L et J échanger des cerceaux à distance et les récupérer avec le haut du corps en passant la tête la première dans le cerceau.

Volet 2 :

Tiens je te laisse regarder la vidéo.

Qu'est-ce que tu fais ?

On se fait des passes avec le cerceau à A et le but c'est au lieu de la rattraper avec les mains, notre tête on la fait passer dans le cerceau et comme ça il longe tout le long de notre corps et on le récupère comme ça le cerceau et comme ça on fait des passes avec et on recommence. C'est une idée.

Et ça c'est quelque chose qui te motive ?

Ouais, un peu.

Tu sais pourquoi ça te motive ou pas ?

(commence à jouer avec son manteau)

Je sais plus.

Est-ce que tu ressens plus de motivation à tenter des gestes comme ça ?

(cligne des yeux en signe d'acquiescement)

Ouais, en gros est-ce que réussir des choses dures, dans l'exploit ça te motive davantage ?

Ouais, un peu.

2^{ème} extrait : L conforte M après qu'il ait cassé le cerceau

Est-ce que tu te souviens quand c'est (cet extrait) ?

Ouais il avait fait une connerie je sais plus c'est laquelle mais J il avait gueulé puis moi j'avais dit ouais t'as fait de la merde et du coup bah...

Et du coup tu lui dit quoi toi ? A la fin ?

C'est pas grave tout le monde fait des conneries.

Et qu'est-ce que tu ressens quand tu lui dis ça ?

Je sais pas moi y a rien que je ressens.

C'est à dire est ce que il y a une intention quand tu dis ça ?

Ouais parce qu'après genre on va se battre genre il va, lui quand on lui dit un truc qu'il aime pas il te mets direct une gifle donc il m'en aurait mis une puis je lui en aurais mis une puis ça serait parti en bagarre. Puis après ça serais moi qui me serais fait engueuler.

Ça serait toi qui te serais fait engueuler ? Pourquoi tu dis ça ?

C'est toujours moi de toute façon, elle cherche pas à comprendre Mme D. (notre tutrice). Elle sait que c'est moi parce que j'en fais tout le temps (des bêtises).

Est-ce que c'est des choses qui peuvent t'amener à être moins concentré, à moins participer ?

Ah ouais !

Épisode 10 :

Volet 1 :

Bilan de la leçon n°5

Dans cet épisode, c'est le bilan de la leçon n°5. Tous les élèves sont assis devant l'enseignant et L est assis un peu plus loin derrière. Il écoute et à un moment dit de son côté : « pour une fois c'était bien ».

Volet 2 :

Qu'est-ce que tu dis là ?

Bah pour une fois c'était bien parce que j'ai participé un petit peu alors que d'habitude je participe carrément pas.

Tu as participé à quel moment, en faisant quoi ?

En essayant de trouver des trucs où on allait passer sur scène. Genre les entrées de scène.

Donc c'était bien par rapport à toi ou par rapport à ce que tu as proposé ?

Par rapport au deux en fait.

Donc c'est que ça t'as intéressé en fait, ça t'as intéressé de participer ?

Ouais.

(joue avec la table)

Et du coup est ce que le fait de te participer davantage dans certaines choses ça peut être intéressant pour toi ?

Non.

Qu'est ce qui te fait dire ça ?

Des fois ça dépend en fait.

Ça dépend de quoi ?

Je sais pas moi. Des fois oui, des fois non.

Ouais y a des jours où tu auras plus envie de plus participer, ça va te faire plaisir de participer et des fois non.

Ouais.

Ça dépend de comment tu es toi. De comment tu as passé ta journée aussi ?

(Acquiesce de la tête sans donner plus de précisions).

Analyse de moments vidéos de l'auto-confrontation de J

Épisode 1 :

Volet 1 :

Échauffement collectif en petit groupes sous forme de meneur-mené

Dans cet épisode, les élèves sont en échauffement par petits groupes en autonomie pour se préparer aux futurs efforts de la séance. J a le rôle de « mené » dans un premier temps et suit l'échauffement proposé par L. Ensuite, J a un rôle plus actif et cherche un exercice à effectuer pour passer meneur : « genre, tu vois..., genre ». Puis, il s'affirme pour qu'un autre élève prenne le relais : « Vas-y, c'est à toi ». Un camarade propose ainsi un déplacement en utilisant une gestuelle du dessin animé Naruto.

Volet 2 :

Hum, Est-ce que tu peux me dire ce que toi tu vois sur cette séquence de vidéo ?

Hum, bah on fait l'échauffement en groupe, et bah on doit fait ce que fais l'autre, donc par exemple quand il y a L qui fait quelque chose, bah on le refait tous. Et il y a R qui a décidé de partir en Naruto Ren, du coup j'écoutais pas trop, donc je suis allé avec lui.

D'accord, tu te sens comment à ce moment-là, vous êtes comment ?

Agité !

Agité, OK, mais est-ce que vous arrivez à vous écouter, à vous suivre les uns les autres, est-ce que vous avez quand même un petit peu de concentration ?

Pas vraiment, non !

Tu te sens quand même un peu agité parce que, comment ça se fait que tu te sentes agité ?

Bah je bouge beaucoup, je dis beaucoup de choses et puis je fais tout...

Ouais, c'est parce que c'est le début de la leçon tu penses alors ?

Ouais !

Épisode 2 :

Volet 1 :

J lance une balle avec une grande force sur A hors de l'espace délimité pour le groupe.

1er extrait : pendant ce temps de travail, le groupe de J est censé travailler autour de l'atelier jonglerie avec des fiches de travail rappelant les différents niveaux et les critères de réalisation et de réussite. Pendant cet atelier, J effectue du passing avec un camarade mais dès que la balle sort de la zone de travail, il trouve une nouvelle occupation et lance fortement la balle sur une camarade qui remplit une fiche de travail. Celle-ci se retourne et essaye de rattraper J qui lui s'enfuit en courant.

2ème extrait : sur cet extrait, L et J sont concentrés dans leur tâche de jonglerie et font du passing ensemble avec les balles de tennis après avoir lu la fiche de travail.

3ème extrait : sur cet extrait, J sort à un moment donné de sa concentration et prend une des balles de tennis et l'envoie très fort à l'autre bout de la salle.

Volet 2 :

1^{er} extrait :

OK, alors qu'est-ce que t'es en train de faire à ce moment-là ?

Euh ! J'écoute pas vraiment le groupe, on est pas dans le groupe et puis euh !

Qu'est ce que tu fais toi ?

Euhhh ! Bah je cours, j'avais lancé une balle sur A.

Ouais, OK !

Et du coup elle voulait m'attraper donc je cours !

Et, pourquoi tu penses que t'as fait ça en fait ?

Euh, je sais pas !

Est-ce que tu te souviens quand c'était dans la leçon, à quel moment c'était ?

Non !

Tu te souviens pas ? Euh, moi je pensais que c'était un moment où vous étiez sur un atelier, bah là j'imagine que vous avez les balles donc que c'était un moment où vous étiez sur l'atelier jonglerie, et donc du coup vous étiez partis un peu avec votre groupe ailleurs, et voilà, donc est-ce que tu penses que c'est ce que vous êtes en train de faire qui t'amène à faire ça ? Qu'est ce qui peut t'amener à faire ça ?

Euh, pfff, je sais pas, je comprends pas !

Euh, qu'est ce que tu ressens toi là pour faire ça ?

Euh, je sais pas que je suis agité, que j'arrive pas à me concentrer.

Ouais, que t'arrive pas à te concentrer, peut-être parce que tu as envie de faire quelque chose d'autre quoi !

Ouais !

Est-ce que tu penses que t'es concerné par ce qui est demandé de faire ?

Non !

Non, OK, bah on peut dire que t'as des motivations qui sont autres quoi, t'es concentré sur autre chose ?

(Il acquiesce de la tête)

OK, d'accord !

2ème extrait :

Et là ? (nouvel extrait toujours dans le même contexte)

Là, un petit peu oui, quand même un petit peu plus, je me suis reconcentré.

OK, là vous faites quoi avec L ?

Hum, on fait du passe-passe de balles ensemble.

Ouais, vous faites sur passing donc là vous êtes concentrés sur votre passing du coup ?

Ouais !

OK, et du coup tu ressens quoi en fait quand tu fais ce passing tu penses, enfin c'est à dire que, est-ce que ?

(Coupe la parole) Bah de la concentration !

Ouais, donc plus de concentration qu'à devoir expérimenter différents niveaux avec la fiche quoi ?

Ouais ! (*il acquiesce de la tête*)

OK, d'accord, donc c'est quelque chose qui pourrait peut-être te concentrer davantage ?

(*il acquiesce de la tête*)

D'accord, hum !

3ème extrait :

Et là du coup ? (Nouvel extrait toujours dans le même contexte)

Euh, là j'ai dérivé.

T'as dérivé ?

Ouais !

Tu penses savoir pourquoi ?

Bah en gros L, il me disait « Lance plus fort ! Lance plus fort ! Lance plus fort ! », j'étais bien après je recommençais à lancer pas très fort et il me dit « Lance plus fort » donc bah j'ai balancé la balle hyper fort.

Donc en gros tu penses que c'est à cause de quoi ?

Euh, je sais pas, genre pour... je sais pas !

C'est à dire que en fait là il disait « Lance plus fort, lance plus fort », au bout d'un moment comme vous y arriviez pas peut-être que ça t'as incité à lancer la balle

(coupe la parole) Ouais

T'en avais marre quoi, du coup c'est ça, un moment t'en avais marre ?

Ouais

OK, d'accord !

Épisode 3 :

Volet 1 :

L'enseignant passe dans le groupe pour questionner et réexpliquer aux élèves les différents attendus et les manières de l'effectuer.

L'enseignant vient questionner les élèves sur leur avancement au sein de l'atelier et pour qu'ils n'oublient pas de noter sur leur fiche de travail ce qu'ils ont effectué et choisi comme entrée et sortie de scène ainsi que le salut du public. Pendant ce temps-là, J est à l'écart du groupe et n'écoute pas les conseils de l'enseignant.

Volet 2 :

(J coupe la vidéo) Là, ça se voit, j'écoute pas trop !

Ouais, t'écoutes pas trop ?

Non là Quentin il dit, il explique au groupe et moi je suis un peu à l'écart en train de jouer aux cerceaux.

OK, OK, ouais c'est bien décrits je trouve après est-ce que tu penses qu'il y a quelque chose qui t'incite à divaguer un peu ?

Bah en fait A elle m'avait montré bah a tombé dans le cerceau mais droit comme ça (*il mime le geste*) et du coup ça m'a incité à le faire et j'écoutais pas vraiment.

D'accord et du coup est-ce que tu penses que si t'avais pas ce cerceau, ça serait différent ?

Ouais (*il acquiesce de la tête*)

Ouais, donc là en gros on peut dire que le cerceau t'as un peu fait décrocher ?

Ouais, c'est ça ! (*il acquiesce de la tête*)

Ouais, d'accord, OK, c'est ce que je voulais savoir.

Épisode 4 :

Volet 1 :

L'enseignant réexplique les consignes et J bavarde et fait du gainage pendant ce temps-là.

L'enseignant réexplique les éléments de composition d'une chorégraphie aux élèves pour s'assurer qu'ils soient tous compris et présents dans les prestations. Pendant ce temps-là, J et un camarade sont toujours en train de discuter du dernier atelier réalisé : « euh, c'est du gainage et de l'équilibre » et réalisent différentes postures pendant les explications de l'enseignant.

Volet 2 :

Ici, tu fais quoi ?

Euh, on s'amuse à faire du gainage et des pauses par rapport à ce qu'a dit Quentin, on avait entendu ça et du coup j'ai commencé à parler avec R et M et puis on a essayé des trucs.

D'accord, et c'est à quel moment ?

Euh au moment de l'explication quand Quentin parle.

OK, d'accord ! Donc du coup est-ce que tu penses que ça rejoint quelque chose, est-ce que ça te rappelle quelque chose ?

Bah je suis pas concentré.

Ouais, t'es pas concentré, OK et pourquoi tu ferais ça, qu'est ce qui t'amènerais à faire ça tu penses ?

Hum, je sais pas, je pense que vu que les autres le font, moi je continue.

Ouais et tu te sens comment en fait, à ce moment-là avant de faire ça ?

Euh, pfff ! *(Ne sais pas trop quoi répondre)*.

Dans cette situation là, vous êtes assis, Quentin est en train d'expliquer les consignes, là vous êtes un petit peu à l'écart avec M et R et toi tu te sens comment là ?

Bah bien !

Bien, bien mais euh, OK bien.

(J coupe la parole) Mais pas à l'écoute !

Pas à l'écoute, OK ! Et pourquoi ? Quels sentiments ? Pourquoi tu serais pas à l'écoute ?

Bah je me distraits facilement.

OK, d'accord !

Épisode 5 :

Volet 1 :

L'enseignant vient questionner le groupe pour savoir si ils ont tous leurs numéros de jonglerie.

L'enseignant passe dans chaque groupe de travail et notamment celui de J pour s'assurer que chaque élève a choisi son numéro de jonglerie pour l'évaluation. Cependant, il se rend compte que tous les élèves du groupe n'ont pas encore réussi à en trouver un et hausse le ton. Pendant ce temps-là, L et J vont se positionner derrière l'enseignant pour effectuer rapidement un numéro de jonglerie en faisant du passing.

Volet 2 :

(J prend la parole en premier) Euh, on est distrait avec L.

OK, vous faites quoi en fait ?

Là on se fait des passes avec la balle.

OK ! Et pourquoi vous faites des passes ?

Quand Quentin il a dit qu'on avait tous notre numéro, L il a dit non mais moi j'ai répliqué qu'on avait notre numéro, qu'on se faisait des passes et tout souvent, et du coup on a commencé à se faire des passes, et on a continué.

D'accord, OK, OK ! Donc en fait s'il vous amène à jongler à côté c'est que vous voulez un peu montrer à Quentin, ce que vous avez fait ? Qu'est-ce qui vous amène à jongler à côté ?

Euh bah c'est qu'on voulait un peu s'entraîner et puis on (*arrête sa phrase*)

Ouais d'accord OK ! D'accord, ça c'est compris et est-ce que Quentin il aurait pu peut-être capter ton attention différemment ?

Hum, ouais je pense que ouais !

Ouais, enfin, est-ce qu'il y aurait une autre façon qui t'intéresserait un peu plus ?

Pas vraiment parce que j'en ai pas trop dans l'idée là !

Mais par exemple est-ce que tu penses que vous faire participer, vous faire questionner, ça t'intéresserait davantage ?

Ouais, je pense, un petit peu plus.

Épisode 6 :

Volet 1 :

J travaille son passing avec M et est concentré dans la tâche.

Dans cet épisode, le groupe de J est censé travailler son numéro de jonglerie avec les balles de tennis ou les cerceaux. C'est un travail en autonomie après que l'enseignant ait présenté les attentes et avant de lancer les élèves dans l'activité. J jongle avec un camarade de classe et effectue un passing, il est concentré et acteur de ses apprentissages.

Volet 2 :

OK, qu'est ce qui se passe à ce moment-là ?

Euh, je suis beaucoup plus concentré que les autres fois avec M, on se fait des passes avec les cerceaux, et bah je suis beaucoup mieux concentré.

Ouais t'es plus concentré OK, et du coup vous faites du passing avec M avec les cerceaux donc ça te rappelle une situation ou pas ?

Ouais, dès fois !

C'est à dire ? Est-ce que ce moment où t'es en train de faire des échanges avec quelqu'un ça te rappelle des moments ou t'es concentré comme d'autres moments dans la leçon ?

Ouais ! (il acquiesce de la tête)

D'accord, parce que là concrètement on voit que tu es intéressé dans ton passing, tu penses que tu le vis comment ? Est-ce que tu penses que tu as des motivations qui sont plus importantes pour certaines choses que d'autres en fait ?

Pas vraiment, non !

Pas vraiment ? Parce que là on a pu voir plusieurs passages et en fait dès que tu fais du passing avec différents objets, on peut voir que tu es concentré.

Ouais, plus qu'autres choses !

D'accord, donc c'est peut-être des choses qui te permettrait de ? Des éléments techniques ou du ?

(J coupe la parole) Ouais j'aime bien jongler

T'aime bien jongler !

Ouais !

OK, et du coup à l'inverse qu'est ce qui te fais sortir de la leçon, qu'est ce qui te ?

(J prend la parole) Euh bah quand on parle !

D'accord, OK, ça peut être un élément extérieur, un camarade ou ?

Ouais c'est ça !

Et toi tout seul, tu penses que quand tu sors de la leçon c'est à cause de quoi ?

(J réfléchis sans trouver de réponse)

Est-ce que ça peut être lié aux consignes, aux profs, aux fiches que t'as, aux ateliers, tu penses que ça peut être lié à des choses comme ça ?

Aux ateliers je pense !

Aux ateliers ouais, ça t'intéresse pas assez ?

Si quand même mais bah du coup en fait je veux continuer, c'est pour ça je pense que j'écoute pas trop les profs.

OK d'accord !

C'est que genre je suis en train de faire un truc, et du coup je continue en attendant que le prof il parle.

D'accord, OK, c'est tout, merci J !

Analyse du cours d'expérience de L :

Épisode 1 :

Tableau 3 : protocole à double volet de l'épisode 1 de L

Volet 1 : contexte de classe	Volet 2 : entretien de L	Récit réduit du cours d'expérience de L
<p>Dans cet épisode L commence par se porter volontaire pour mener l'échauffement : « tu sais quoi je vais devant allez » et propose de réaliser des talons-fesses.</p> <p>Il passe ensuite le relais à son groupe qui semble perdu pour désigner le prochain meneur. Le groupe se mets à parler et L s'énerve en criant : « bon allez ça sert à rien de dire ça ! », ce qui relance son groupe en activité.</p> <p>Un autre camarade reprend la main et fait un déplacement que l'on retrouve dans le dessin animé Naruto</p>	<p>Chercheur : OK, alors, est ce que tu peux me décrire la séquence vidéo que tu viens de voir ? Qu'est-ce que tu fais ou qu'est-ce que vous faites à l'échauffement ?</p> <p>L : Bah, j'ai fait le truc à moi après je suis allé derrière et après ils ont commencé à faire leur truc Naruto là.</p> <p>C : D'accord, OK. Est-ce que tu penses que sur cette séquence, enfin comment tu le vis, est-ce que t'es bien, t'es concentré, t'es comment ?</p> <p>L : Ouais, ça va.</p> <p>C : Ouais, t'es bien, t'es concentré je suis d'accord. Qu'est ce qui t'amène à être concentré ?</p> <p>L : Bah là y avait rien à faire un peu donc j'ai fait ce qu'il y avait à faire (en haussant les épaules).</p> <p>C : Ouai, t'as fait ce qu'il y avait à faire, c'était l'échauffement puis comme c'était le début de la leçon, là pour l'instant, t'es bien, t'es dans un moment où t'es concentré, t'es OK quoi ?</p> <p>L : Humm.</p>	<p>U1 : Prend l'initiative de mener l'échauffement</p> <p>U2 : Relance le groupe, se met derrière ses camarades et devient le mené</p>

	<p>C : Est-ce que tu as d'autres sentiments que tu veux me faire part dont tu te souviens à ce moment-là ou c'est tout ?</p> <p>L : Non, là c'est tout.</p>	
--	--	--

Tableau 4 : analyse du cours d'expérience de l'épisode 1 de L

<p>U : Prend l'initiative de mener l'échauffement</p> <p>R : Les consignes et la tâche demandée par l'enseignant</p> <p>E : Mener l'échauffement / respecter les consignes</p> <p>A : Attentes liées à la reproduction par ses camarades des exercices qu'il propose</p> <p>S : Connaissance des gammes athlétiques travaillées lors des séances précédentes / connaissance de la rotation des rôles au sein d'un échauffement collectif</p> <p>I : Validation (renforcement) de la connaissance</p>
<p>U : Relance le groupe, se met derrière ses camarades et devient le mené</p> <p>R : Comportement passif des autres élèves, qui ne prennent pas immédiatement le relais</p> <p>E : Déléguer la responsabilité de meneur aux autres élèves pour terminer l'échauffement à temps / Continuer l'échauffement sans temps morts (bavardages, arrêts) et suivre les gammes proposées par ses camarades</p> <p>A : Attentes liées à la prise de responsabilité de ses camarades (rôle de meneur)</p> <p>S : Fonctionnement de l'échauffement collectif (chacun joue son rôle)</p> <p>I : Validation (renforcement) de la connaissance : un échauffement collectif suppose une rotation des rôles</p>

Préoccupations de L dans cet épisode :

L cherche à organiser l'échauffement collectif en étant meneur ou en amenant ses camarades à prendre des responsabilités pour faire avancer l'échauffement. Sa préoccupation semble à ce moment en conformité avec les attentes de l'enseignant relatives à la prise en charge autonome de l'échauffement par les groupes d'élèves. Il manifeste ainsi à ce moment une certaine recherche de « conformité scolaire ».

Épisode 2 :

Tableau 5 : protocole à double volet de l'épisode 2 de L

Volet 1 : contexte de classe	Volet 2 : entretien de L	Récit réduit du cours d'expérience de L
<p>Présentation de la leçon aux élèves et notamment sur les différents ateliers sur lesquels ils vont travailler en arts du cirque.</p> <p>Dans cet épisode, l'enseignant présente les différents temps de la leçon, les ateliers, l'objectif de la leçon. Pendant les explications, L joue avec sa bouteille d'eau et essaie de réaliser des « bottle-flip ». Au bout de 30 secondes, une de ses camarades lui dit d'arrêter car elle n'arrive pas à entendre les consignes à cause du bruit de la bouteille. Une autre camarade de L qui semble intéressée par le jeu avec sa bouteille le défend et interpelle le professeur pour lui dire « elle veut pas s'occuper de ses affaires » en parlant de la camarade qui se plaint du bruit. Cette dernière se défend en disant que L</p>	<p><i>(Rigole quand il se voit en train de jouer avec la bouteille et me regarde)</i></p> <p>Chercheur : OK, sur cette première partie de vidéo que je t'ai montrée tu peux me dire ce que tu es en train de faire à ce moment-là ?</p> <p>L : Baaaah je joue avec la bouteille d'A par ce que c'était ennuyant, c'était comme d'habitude, on se faisait chier. Du coup bah elle m'a donné sa bouteille, on a essayé de faire des « bottle flip » et après bah, là l'autre elle a dit qu'on devait arrêter parce que ça faisait du bruit. Et après, elle l'a dit. Donc moi ça m'a énervé je l'ai insultée je lui ait dit de la fermer puis qu'elle s'occupe d'elle.</p> <p>C : D'accord donc là c'est un moment où t'es concentré à faire autre chose parce que comme tu dis t'es pas motivé par ce que dit Quentin ? Tu n'es pas concentré</p>	<p>U1 : Joue avec sa bouteille d'eau</p> <p>U2 : L lève la main pour expliquer les consignes</p>

<p>n'arrête pas de faire du bruit. Ce à quoi L répond « mais ferme-là toi, rentre chez toi ». Ensuite l'enseignant mets fin à l'histoire.</p>	<p>sur ce que dit Quentin ? C'est ça ? En fait tu ressens quoi à ce moment-là ? L : Bah je suis ennuyé, je fais rien. C : Ouais, tu t'ennuies c'est ça ? L : Ouais, y a rien à faire. OK, moi j'ai un autre moment à te montrer par rapport à cette vidéo. Pourquoi je lève la main moi ? (<i>en fronçant les sourcils</i>). Je m'en souviens même plus que j'ai levé la main (<i>étonné, en tendant ton bras son bras et sa main vers l'écran et en le laissant retomber sur la table</i>) Voilà donc je voulais venir là-dessus, est-ce que tu sais pourquoi tu lèves la main, qu'est-ce qui se passe ? Bah non. Je sais pas y a eu un déclic dans ma tête. D'accord, parce que là on peut voir Quentin du coup qui demande à reformuler ce qui s'est passé et pour autant ça a l'air de t'intéresser ? Je sais pas mais pourquoi je lève la main là ? (<i>en retendant son bras et sa main</i>) Bah peut être que t'as une solution. Peut-être que tu souhaites dire ce qu'il fallait faire, que tu as retenu quelque chose et que ça t'intéresse quand même, tu as quand même</p>	
---	--	--

	quelque chose qui t'es revenu ? Tu penses que c'est ça ou tu as autre chose à dire ou tu sais pas ? Voilà, je me souviens pas.	
--	--	--

Tableau 6 : analyse du cours d'expérience de l'épisode 2 de L

U : Joue avec sa bouteille d'eau R : L'ennui E : Réussir des « bottle-flip » avec la bouteille d'eau / S'amuser avec A A : Attentes liées à l'amusement S : I : Invalidation de l'écoute des autres
U : L lève la main pour expliquer les consignes R : Étonnement suite à sa tentative de participation E : Montrer qu'il a écouté les consignes A : Attentes liées à ce que l'enseignant l'interroge, le remarque S : Règles de participation I : Validation de la participation orale

Préoccupations de L dans cet épisode :

L cherche à faire passer l'ennui qu'il ressent durant la passation des consignes en jouant avec sa bouteille d'eau. Il cherche à réaliser des « bottle-flip » (faire effectuer une rotation à une bouteille en plastique de manière à ce qu'elle retombe droit) avec A sans se soucier du fait que la bruit de sa bouteille perturbe l'écoute de ses camarades ou la sienne. Dans un deuxième temps, L souhaite participer et montrer qu'il a quand même écouté les consignes.

Épisode 3 :

Tableau 7 : protocole à double volet de l'épisode 3 de L

Volet 1 : contexte de classe	Volet 2 : entretien de L	Récit réduit du cours d'expérience de L
<p>Présentation du numéro final lors de la séance 5.</p> <p>Dans cet épisode, les élèves ont pour consignes de se rassembler entre des coupelles pour remplir leur rôle de spectateur. L'enseignant rappelle les élèves « est ce que les spectateurs peuvent venir se mettre en position ? ». Il donne une fiche spectateur par groupe et les élèves doivent repérer certains critères dans la prestation du groupe qui passe. L ne se sent pas concerné par ce travail car il est assis loin de ses camarades sur un caisson en bois. Il semble plus préoccupé par le micro-cravate qu'il a sur lui : « Thomas, tu m'entends quand je parle ? J'ai dit un gros mot en plus. »</p>	<p>C : Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?</p> <p>L : Bah rien, bah elle (notre tutrice) m'a dit si ça allait pas de me mettre sur le banc.</p> <p>C : Est-ce que tu te souviens à quel moment c'était de la séance ?</p> <p>L : Ouais c'était le gros jonglage. A la base on était là-bas mais on y est pas après du coup on était là-bas (<i>montre à l'écran où la classe se trouvait dans le gymnase pendant cet extrait</i>).</p> <p>C : Donc moi je pense que c'était le moment où tout le monde passe.</p> <p>L : Ah ouais peut être. Ah ouais c'est ça ouais j'étais assis là.</p> <p>C : Pourquoi tu es assis là ? C'est la professeur qui t'a assis là ?</p> <p>L : Non c'est moi.</p> <p>C : Ouais tu t'es mis là tout seul, ok. Et tu sais pourquoi tu t'es mis là.</p> <p>L : Parce que j'aime pas la classe (<i>avec une petite voix</i>).</p> <p>C : Et donc quand tu te mets tout seul à côté, qu'est-ce que tu ressens ? Qu'est</p>	<p>U1 : L s'assoit tout seul sur un caisson loin de la classe</p>

	<p>ce qui se passe pour toi à ce moment-là ?</p> <p>L : Là là j'attends, là c'est bizarre (<i>réagit d'un coup avec une phrase peu compréhensible</i>).</p> <p>L : Je regardais et j'avais pas besoin d'être avec les autres (<i>tapote sur la table</i>).</p> <p>C : Ouais, c'est juste que tu as envie d'être de ton côté quoi ?</p> <p>L : Hum.</p>	
--	--	--

Tableau 8 : analyse du cours d'expérience de l'épisode 3 de L

<p>U : L s'assoit tout seul sur un caisson loin de la classe</p> <p>R : Les prestations et le micro-cravate</p> <p>E : Observer seul, les prestations de ses camarades</p> <p>A : Attentes liées à l'isolement</p> <p>S : Souvenir d'un besoin de s'isoler (situation type)</p> <p>I : Invalide son rôle d'observateur et sa capacité à travailler avec les autres</p>
--

Préoccupations de L dans cet épisode :

Dans cet épisode L cherche avant tout à s'isoler du reste de la classe pour ne pas avoir à assister aux prestations avec ses camarades. Il explique cette préoccupation par le fait qu'il n'aime pas sa classe. De plus il va jouer avec le micro-cravate pour essayer de capter son attention et s'amuser.

Épisode 5 :

Tableau 9 : protocole à double volet de l'épisode 5 de L

Volet 1 : contexte de classe	Volet 2 : entretien de L	Récit réduit du cours d'expérience de L
<p>Travail par groupe sur les ateliers lors de la leçon n°5</p> <p>Dans cet épisode, lors du premier extrait l'enseignant reprend L sur l'utilisation de la bouteille : « quand tu jongleras c'est avec les balles, pour l'instant tu es même pas censé avoir de truc pour jongler ».</p> <p>Dans le deuxième extrait, on peut voir que L chahute avec R en l'attrapant par la nuque et en le secouant.</p>	<p><u>Extrait 1</u></p> <p>C : Et là du coup tu penses quoi de là, qu'est ce qui se passe là ?</p> <p>L : Bah il m'a dit d'arrêter et puis j'ai arrêté du coup.</p> <p>C : OK, donc il te dis quoi en fait Quentin ?</p> <p>L : Bah que ça sera pas sur le truc quand on allait passer devant tout le monde-là. La bouteille elle est trop petite.</p> <p>C : OK donc tu es étonné ou pas ?</p> <p>L : Non.</p> <p>C : Non, OK. Et tu as envie de continuer ou de faire autre chose ?</p> <p>L : Bah non après je vais la poser. M'en souvient je vais faire un « bottle flip » après je vais la poser, après je vais la reprendre et je vais la poser sur la poutre.</p> <p>C : D'accord, OK. Qu'est ce qui t'intéresse en fait quand tu joues avec cette bouteille ?</p> <p>L : Bah au moins je m'ennuie pas j'ai un truc à faire.</p> <p>C : Mais est-ce que tu penses que tu pourrais utiliser autre chose que la</p>	<p>U1 : L jongle avec sa bouteille d'eau</p> <p>U2 : L s'amuse en attrapant son camarade</p>

	<p>bouteille et que tu pourrais quand même t’amuser ?</p> <p><i>(Me coupe la parole à la fin de ma question)</i></p> <p>L : Après je vais prendre le cerceau et je vais le jeter en l’air et tout et après je vais prendre les balles.</p> <p><u>Extrait 2</u></p> <p>C : Hum d’accord, OK. Sur la vidéo 4 je reviens à 4’50</p> <p>C : OK, qu’est ce qui t’amène à faire ça (attrape R avec un bras autour de sa nuque et le secoue) avec R ?</p> <p>L : Ah parce que genre lui bah il me l’avait fait tout à l’heure juste avant que tu me filmes quand on est rentré dans la salle il me l’avait donc moi je lui avait refait. Parce qu’au départ je l’ai oublié, je lui avait dit je vais te le refaire mais j’avais oublié et du coup, j’y ai repensé et du coup je lui ai fait.</p> <p>C : Du coup tu recherches quelque chose avec R c’est à dire que c’est pour faire quoi ?</p> <p>L : Bah il me le fait, je lui fait.</p> <p>C : C’est pour s’amuser ?</p> <p>L : Ouais c’est pour s’amuser.</p> <p>C : D’accord.</p>	
--	---	--

Tableau 10 : analyse du cours d'expérience de l'épisode 5 de L

<p>U : L jongle avec sa bouteille d'eau</p> <p>R : Sa bouteille d'eau, le cerceau</p> <p>E : Jouer avec sa bouteille pour ne pas s'ennuyer (« au moins je m'ennuies pas »)</p> <p>A : Attentes liées à faire passer le temps</p> <p>S :</p> <p>I : Invalidation du respect des consignes (jongler avec les balles)</p>
<p>U : L s'amuse en attrapant son camarade</p> <p>R : Une vengeance liée à un souvenir de début de leçon</p> <p>E : S'amuser en prenant sa vengeance sur R</p> <p>A : Attentes liées à une réaction de R</p> <p>S :</p> <p>I : Invalidation des règles de sécurité</p>

Préoccupations de L dans cet épisode :

Dans cet épisode, la première USE témoigne d'une préoccupation liée à l'amusement et à une envie de faire passer le temps. Il cherche à contourner les consignes de l'enseignant en jonglant avec sa bouteille d'eau.

Dans la deuxième USE, L veut s'amuser en se vengeant de R suite à un souvenir. Il cherche cette fois-ci à s'amuser en interpellant un camarade.

La préoccupation première de L dans cet épisode est celle de l'amusement que ce soit avec du matériel ou avec un camarade.

Épisode 6 :

Tableau 11 : protocole à double volet de l'épisode 6 de L

Volet 1 : contexte de classe	Volet 2 : entretien de L	Récit réduit du cours d'expérience de L
<p>Travail par groupe sur les ateliers lors de la leçon n°5</p> <p>Dans cet épisode, on va voir 3 extraits différents.</p> <p>Dans le 1^{er} extrait, L semble se détacher pour aller voir ce que fait la classe à côté. Il se dirige entre les séparateurs pour regarder de l'autre côté.</p> <p>Dans le 2^{ème} extrait, L joue à nouveau avec la balle en réalisant des jongles au pied. Il finit par tirer dedans en direction des cages de handball.</p> <p>Dans le 3^{ème} extrait, L vient récupérer une balle auprès de deux de ses camarade. Un</p>	<p>1^{er} extrait :</p> <p>Oh c'est celle où j'ai le micro !</p> <p>Là t'es parti faire quoi du coup ?</p> <p>Je suis parti jouer avec ma balle.</p> <p>Ouais, mais en dehors de jouer avec ta balle, qu'est-ce que tu as été faire un moment ?</p> <p>Regarder de l'autre côté.</p> <p>Ouais, OK. Est-ce que tu sais pourquoi tu avais envie d'aller voir l'autre groupe ? Qu'est ce qui t'amène à aller voir l'autre groupe ?</p> <p>Bah je sais pas j'ai été voir l'autre groupe parce que M elle m'appelait.</p> <p>Donc du coup tu es distrais par l'autre groupe et tu as envie d'aller voir ce qu'il se passe quoi ?</p> <p><i>(Acquiesce de la tête).</i></p> <p><u>2^{ème} extrait :</u></p> <p><i>(Rigole en me regardant après s'être vu tiré dans la balle)</i></p> <p>Tu as le droit de prendre la parole si tu veux, je suis pas obligé des questions.</p> <p>Bah là j'ai tiré dans la balle parce que j'ai pas réussi à faire ce que je voulais du coup bah j'ai vu le but bah je me suis dit je vais tirer dedans.</p>	<p>U1 : L va voir la classe qui est à côté</p> <p>U2 : L joue au pied avec la balle de tennis</p> <p>U3 : L s'énervé avec un de ses camarades</p>

<p>de ses camarades récupère sa balle et l'envoie plus loin et c'est à ce moment que L attrape son camarade et l'insulte : « c'est à moi, nous on est en jonglerie, donne ! » L finit par récupérer sa balle et partir.</p>	<p>D'accord, donc ça t'intéressais peut être plus que jongler ? <i>(Acquiesce de la tête).</i></p> <p><u>3^{ème} extrait :</u> Je l'ai insulté <i>(s'étonne L lorsque je remets la vidéo au début)</i></p> <p>Qu'est ce qui se passe en fait avec K ? C'est lui il veut pas me la redonner alors qu'on était en jonglerie, il voulait faire son malin à vouloir toujours avoir raison donc du coup je l'ai braqué, je l'ai chopé par le colback. <i>(cherche à se justifier, énervé de cette situation)</i></p> <p>Et tu ressens quoi à ce moment-là ? Bah je suis énervé.</p>	
---	---	--

Tableau 12 : analyse du cours d'expérience de l'épisode 6 de L

<p>U : L va voir la classe qui est à côté</p> <p>R : L'appel d'une camarade de la classe à côté</p> <p>E : Répondre à sa camarade et regarder ce que fait la classe à côté</p> <p>A : Attentes liées à une discussion avec sa camarade et l'observation de la classe à côté</p> <p>S :</p> <p>I : Invalidation du respect des consignes</p>	
<p>U : L joue au pied avec la balle de tennis</p> <p>R : Son énervement suite à un échec</p> <p>E : Jouer avec la balle de tennis pour oublier son échec</p> <p>A : Attentes liées l'oubli de son échec pour passer à autre chose</p> <p>S :</p> <p>I : Invalidation des règles de sécurité</p>	

<p>U : L s'énervé avec un de ses camarades</p> <p>R : Son énervement suite à la conservation de la balle</p> <p>E : Bousculer son camarade pour récupérer sa balle</p> <p>A : Attentes liées à la récupération de sa balle</p> <p>S :</p> <p>I : Invalidation des règles de sécurité et du respect des autres</p>

Préoccupations de L dans cet épisode :

Dans ce premier temps, la préoccupation de L est de répondre à l'appel de sa camarade et de regarder ce que fait la classe à côté. Dans un deuxième temps, L cherche à passer sa frustration en tirant au pied dans la balle de tennis. Dans un dernier temps, L est énervé et souhaite récupérer la balle que son camarade lui a prise.

Finalement dans cet épisode on peut voir que L est facilement distrait par des éléments extérieurs qui l'amènent à sortir de l'activité. Ces éléments sont liés à l'interaction avec ses camarades et des émotions qui en découlent ou encore à des émotions propres à ses actions (échec répétés).

Épisode 7 :

Tableau 13 : protocole à double volet de l'épisode 7 de L

Volet 1 : contexte de classe	Volet 2 : entretien de L	Récit réduit du cours d'expérience de L
<p>Régulation de l'enseignant pour le groupe de L lors de la leçon n°5</p> <p>Dans cet épisode, on peut voir l'enseignant faire une régulation au groupe de L. Il commence à leur demander : « est ce que vous avez un numéro de jonglage chacun ? » et L répond « bah non ! ». L'enseignant explique alors que c'est le seul groupe a pas avoir avancé dans son numéro. Pendant ce temps L dit à un de ses camarades pendant que l'enseignant parle : « bah au pire vient on fait des passes ». Les deux commencent à faire du passing à la droite de l'enseignant. L'enseignant intervient : « pourquoi j'en vois certains qui sont en train de jongler à côté de moi quand je suis en train de parler ? ». L répond : « bah on s'entraîne ».</p>	<p>C : C'est quoi les moments importants pour toi dans cette vidéo ?</p> <p>L : Bah là il racontait ce qu'on faisait (la commande, les consignes pour le numéro à présenter à la fin de la leçon) mais on l'a déjà fait ça donc bah on est passé à autre chose avec J.</p> <p>C : D'accord donc c'est à dire vous êtes passé à autre chose ?</p> <p>L : Bah on faisait autre chose.</p> <p>C : D'accord donc vous faites autre chose que d'écouter Quentin c'est ça ?</p> <p>L : (<i>Acquiesce de la tête</i>).</p> <p>C : OK, donc avec J vous faites quoi précisément ?</p> <p>L : Euh, on se fait des passes.</p> <p>C : Et pourquoi vous jonglez à côté ?</p> <p>L : On va pas partir parce que sinon on va se faire cramé donc je reste à côté pour qu'il sente que je suis là et comme ça bah discrètement on se fait des passes.</p>	<p>U1 : L et J réalisent un passing pendant que l'enseignant donne des consignes</p>

L'enseignant le reprend et lui dit « c'est pareil, c'est la même chose ».		
---	--	--

Tableau 14 : analyse du cours d'expérience de l'épisode 7 de L

<p>U : L et J réalisent un passing pendant que l'enseignant donne des consignes</p> <p>R : Désintéressement aux consignes avec J</p> <p>E : Jongler avec J pour éviter la redite des consignes de l'enseignant</p> <p>A : Attentes liées à l'évitement des consignes</p> <p>S :</p> <p>I : Invalidation du respect de l'enseignant</p>
--

Préoccupations de L dans cet épisode :

Dans cet épisode, L a pour préoccupation saillante de jongler avec J pour éviter les consignes données par l'enseignant. L et J décident d'éviter ce temps d'écoute, ce temps de travail.

Épisode 9 :

Tableau 15 : protocole à double volet de l'épisode 9 de L

Volet 1 : contexte de classe	Volet 2 : entretien de L	Récit réduit du cours d'expérience de L
<p>L et son groupe travaille sur l'atelier de jonglage.</p> <p>Dans le premier extrait, le groupe de L est censé travailler sur l'atelier de jonglage. On peut voir L et J échanger des cerceaux à distance et les récupérer avec le haut du corps en passant la tête la première dans le cerceau.</p> <p>Dans le 2^{ème} extrait, L échange avec M après que celui-ci ait cassé un cerceau. Il le rassure.</p>	<p><u>1^{er} extrait</u></p> <p>C : Tiens je te laisse regarder la vidéo. Qu'est-ce que tu fais ?</p> <p>L : On se fait des passes avec le cerceau à A et le but c'est au lieu de la rattraper avec les mains, notre tête on la fait passer dans le cerceau et comme ça il longe tout le long de notre corps et on le récupère comme ça le cerceau et comme ça on fait des passes avec et on recommence. C'est une idée.</p> <p>C : Et ça c'est quelque chose qui te motive ?</p> <p>L : Ouais, un peu.</p> <p>C : Tu sais pourquoi ça te motive ou pas ?</p> <p>L : (<i>commence à jouer avec son manteau</i>)</p> <p>Je sais plus.</p> <p>C : Est-ce que tu ressens plus de motivation à tenter des gestes comme ça ?</p> <p>L : (<i>cligne des yeux en signe d'acquiescement</i>)</p> <p>C : Ouais, en gros est ce que réussir des choses dures, dans l'exploit ça te motive davantage ?</p> <p>L : Ouais, un peu.</p> <p><u>2^{ème} extrait :</u></p> <p>C : Est-ce que tu te souviens quand c'est (cet extrait) ?</p>	<p>U1 : L et J réalisent un passing avec des cerceaux</p> <p>U2 : L rassure M qui vient de casser un cerceau</p>

	<p>L : Ouais, il avait fait une connerie je sais plus c'est laquelle mais J il avait gueulé puis moi j'avais dit ouais t'as fait de la merde et du coup bah...</p> <p>C : Et du coup tu lui dit quoi toi ? A la fin ?</p> <p>L : C'est pas grave tout le monde fait des conneries.</p> <p>C : Et qu'est-ce que tu ressens quand tu lui dis ça ?</p> <p>L : Je sais pas moi y a rien que je ressens.</p> <p>C : C'est à dire est ce que il y a une intention quand tu dis ça ?</p> <p>L : Ouais, parce qu'après genre on va se battre genre il va, lui quand on lui dit un truc qu'il aime pas il te mets direct une gifle donc il m'en aurait mis une puis je lui en aurais mis une puis ça serait parti en bagarre. Puis après ça serait moi qui me serais fait engueuler.</p> <p>C : Ça serait toi qui te serais fait engueuler ? Pourquoi tu dis ça ?</p> <p>L : C'est toujours moi de toute façon, elle cherche pas à comprendre Mme D. (notre tutrice). Elle sait que c'est moi parce que j'en fais tout le temps (des bêtises).</p> <p>C : Est-ce que c'est des choses qui peuvent t'amener à être moins concentré, à moins participer ?</p> <p>L : Ah ouais !</p>	
--	---	--

Tableau 16 : analyse du cours d'expérience de l'épisode 9 de L

<p>U : L et J réalisent un passing avec des cerceaux</p> <p>R : Le passing réalisé avec J servant d'idée au numéro</p> <p>E : Réussir un passing d'un niveau plus complexe (définis par eux-mêmes)</p> <p>A : Attentes liées à la réussite d'un exploit</p> <p>S : Répétition, concentration pour réussir</p> <p>I : Construction d'un numéro de jonglerie en passing mais non-respect des consignes</p>
<p>U : L rassure M qui vient de casser un cerceau</p> <p>R : La détérioration du matériel par M et son échange avec lui</p> <p>E : Calmer M et éviter tout conflit avec lui</p> <p>A : Attentes liées à l'apaisement de son camarade</p> <p>S : Aide, entraide, soutien</p> <p>I : Construction d'une empathie pour les autres</p>

Préoccupations de L dans cet épisode :

Dans ce premier temps, L souhaite réussir un passing de niveau plus complexe avec J et pour cela il va répéter et se concentrer. Tenter quelque chose que personne ne sait faire semble le motiver.

Dans un deuxième temps, L montre son envie de calmer M et d'éviter tout conflit avec lui et pour cela il va faire preuve d'empathie (« c'est pas grave tout le monde fait des conneries »). Son soutien peut venir de son expérience à se retrouver dans cette position (« c'est toujours moi », « elle sait que c'est moi parce que je fais tout le temps des bêtises »).

Épisode 10 :

Tableau 17 : protocole à double volet de l'épisode 10 de L

Volet 1 : contexte de classe	Volet 2 : entretien de L	Récit réduit du cours d'expérience de L
<p>Dans cet épisode, c'est le bilan de la leçon n°5. Tous les élèves sont assis devant l'enseignant et est assis un peu plus loin derrière. Il écoute et à un moment dis de son côté : « pour une fois c'était bien ».</p>	<p>C : Qu'est-ce que tu dis là ? L : Bah pour une fois c'était bien parce que j'ai participé un petit peu alors que d'habitude je participe carrément pas.</p> <p>C : Tu as participé à quel moment, en faisant quoi ? L : En essayant de trouver des trucs où on allait passer sur scène. Genre les entrées de scène.</p> <p>C : Donc c'était bien par rapport à toi ou par rapport à ce que tu as proposé ? L : Par rapport au deux en fait.</p> <p>C : Donc c'est que ça t'as intéressé en fait, ça t'as intéressé de participer ? L : Ouais. <i>(joue avec la table)</i></p> <p>C : Et du coup est ce que le fait de te participer davantage dans certaines choses ça peut être intéressant pour toi ? L : Non.</p> <p>C : Qu'est ce qui te fait dire ça ? L : Des fois ça dépend en fait.</p> <p>C : Ça dépend de quoi ? L : Je sais pas moi. Des fois oui, des fois non.</p>	<p>U1 : L fait une remarque lors du bilan de leçon n°5</p>

	<p>C : Ouais y a des jours où tu auras plus envie de plus participer, ça va te faire plaisir de participer et des fois non.</p> <p>L : Ouais.</p> <p>C : Ça dépend de comment tu es toi. De comment tu as passé ta journée aussi ?</p> <p>L : (<i>Acquiesce de la tête sans donner plus de précisions</i>).</p>	
--	---	--

Tableau 18 : analyse du cours d'expérience de l'épisode 10 de L

<p>U : L fait une remarque lors du bilan de leçon n°5</p> <p>R : Sensation positive en fin de leçon due à sa participation dans la leçon</p> <p>E : Donner son avis sur la leçon</p> <p>A : Attentes liées à ce que l'enseignant ou ses camarades relèvent sa remarque</p> <p>S :</p> <p>I : Invalidation du respect de l'enseignant et de la prise de parole</p>

Préoccupations de L dans cet épisode :

Dans cet épisode, L a pour intention de donner son avis sur la leçon et surement de se faire remarquer en intervenant sans lever la main pendant le bilan de la leçon n°5. Il faut retenir que L garde un sentiment positif de cette leçon du fait d'avoir proposé des entrées de scène.

Analyse du cours d'expérience de J :

Épisode 2 :

Tableau 19 : protocole à double volet de l'épisode 1 de J

Volet 1 : contexte de classe	Volet 2 : entretien de	Récit réduit du cours d'expérience de J
<p>J lance une balle avec une grande force sur A hors de l'espace délimité pour le groupe.</p> <p><u>1er extrait</u> : pendant ce temps de travail, le groupe de J est censé travailler autour de l'atelier jonglerie avec des fiches de travail rappelant les différents niveaux et les critères de réalisation et de réussite. Pendant cet atelier, J effectue du passing avec un camarade mais dès que la balle sort de la zone de travail, il trouve une nouvelle occupation et lance fortement la balle sur une camarade qui remplit une fiche de travail. Celle-ci se retourne et essaye de</p>	<p><u>1^{er} extrait</u> :</p> <p>C : OK, alors qu'est-ce que t'es en train de faire à ce moment-là ?</p> <p>J : Euh ! J'écoute pas vraiment le groupe, on est pas dans le groupe et puis euh !</p> <p>C : Qu'est-ce que tu fais toi ?</p> <p>J : Euhhh ! Bah je cours, j'avais lancé une balle sur A.</p> <p>C : Ouais, OK !</p> <p>J : Et du coup elle voulait m'attraper donc je cours !</p> <p>C : Et, pourquoi tu penses que t'as fait ça en fait ?</p> <p>J : Euh, je sais pas !</p> <p>(Coupure passage entretien)</p> <p>C : Euh, qu'est-ce que tu ressens toi là pour faire ça ?</p> <p>J : Euh, je sais pas que je suis agité, que j'arrive pas à me concentrer.</p> <p><u>2ème extrait</u> :</p> <p>C : Et là ? (nouvel extrait toujours dans le même contexte)</p>	<p>U1 : J lance la balle sur A</p> <p>U2 : J réalise un passing avec L</p> <p>U3 : J lance la balle très fort dans la salle</p>

<p>rattraper J qui lui s'enfuit en courant.</p> <p><u>2ème extrait</u> : sur cet extrait, L et J sont concentrés dans leur tâche de jonglerie et font du passing ensemble avec les balles de tennis après avoir lu la fiche de travail.</p> <p><u>3ème extrait</u> : sur cet extrait, J sort à un moment donné de sa concentration et prend une des balles de tennis et l'envoie très fort à l'autre bout de la salle.</p>	<p>J : Là, un petit peu oui, quand même un petit peu plus, je me suis reconcentré.</p> <p>C : Okey, là vous faites quoi avec L?</p> <p>J : Hum, on fait du passe-passe de balles ensemble.</p> <p>C : Ouais, vous faites sur passing donc là vous êtes concentrés sur votre passing du coup ?</p> <p>J : Ouais !</p> <p>C : OK, et du coup tu ressens quoi en fait quand tu fais ce passing tu penses, enfin c'est à dire que, est-ce que ?</p> <p>J : (<i>Coupe la parole</i>) Bah de la concentration !</p> <p><u>3ème extrait</u> :</p> <p>C : Et là du coup ? (Nouvel extrait toujours dans le même contexte)</p> <p>J : Euh, là j'ai dérivé.</p> <p>C : T'as dérivé ?</p> <p>J : Ouais !</p> <p>C : Tu penses savoir pourquoi ?</p> <p>J : Bah en gros L, il me disait « Lance plus fort ! Lance plus fort ! Lance plus fort ! », j'étais bien après je recommençais à lancer pas très fort et il me dit « Lance plus fort » donc bah j'ai balancé la balle hyper fort.</p>	
--	--	--

Tableau 20 : analyse du cours d'expérience de l'épisode 1 de J

<p>U : J lance la balle sur A</p> <p>R : L'amusement</p> <p>E : S'amuser en envoyant les balles sur sa camarade</p> <p>A : Attentes liées à la réaction de sa camarade après lui avoir lancé les balles</p> <p>S :</p> <p>I : Invalidation des connaissances sécuritaires</p>
<p>U : J réalise un passing avec L</p> <p>R : La concentration</p> <p>E : Réussir le numéro de passing avec L</p> <p>A : Attentes liées à la validation du numéro de passing pour l'évaluation et la reconnaissance d'une concentration par l'enseignant</p> <p>S : La répétition pour progresser</p> <p>I : Construction de connaissances sociales (répéter ensemble) impactant le pôle moteur (maîtrise du passing)</p>
<p>U : J lance la balle très fort dans la salle</p> <p>R : Sortie du temps de concentration pour s'amuser</p> <p>E : Défouler sa frustration de ne pas réussir</p> <p>A : Attentes liées l'oubli de son échec pour passer à autre chose</p> <p>S :</p> <p>I : Invalidation des connaissances sécuritaires</p>

Préoccupations de J dans cet épisode :

Dans cet épisode les préoccupations de J fluctuent. Dans un premier temps il cherche à s'amuser avec sa camarade en lui lançant la balle dessus. Dans un deuxième temps, il cherche à construire son numéro de passing avec L pour l'évaluation. Dans un dernier temps, il dérive de son temps de concentration pour se défouler en lançant la balle à causes des échecs répétés. Les préoccupations de J témoignent d'une alternance très rapide entre du travail et du jeu.

Épisode 3 :

Tableau 21 : protocole à double volet de l'épisode 3 de J

Volet 1 : contexte de classe	Volet 2 : entretien de J	Récit réduit du cours d'expérience de J
<p>L'enseignant passe dans le groupe pour questionner et réexpliquer aux élèves les différents attendus et les manières de l'effectuer.</p> <p>L'enseignant vient questionner les élèves sur leur avancement au sein de l'atelier et pour qu'ils n'oublient pas de noter sur leur fiche de travail ce qu'ils ont effectué et choisi comme entrée et sortie de scène ainsi que le salut du public. Pendant ce temps-là, J est à l'écart du groupe et n'écoute pas les conseils de l'enseignant.</p>	<p>J : (<i>J coupe la vidéo</i>) Là, ça se voit, j'écoute pas trop !</p> <p>C : Ouais, t'écoutes pas trop ?</p> <p>J : Non là Quentin il dit, il explique au groupe et moi je suis un peu à l'écart en train de jouer aux cerceaux.</p> <p>C : OK, OK, ouais c'est bien décrits je trouve après est-ce que tu penses qu'il y a quelque chose qui t'incite à divaguer un peu ?</p> <p>J : Bah en fait A elle m'avait montré bah a tombé dans le cerceau mais droit comme ça (<i>il mime le geste</i>) et du coup ça m'a incité à le faire et j'écoutais pas vraiment.</p> <p>C : D'accord et du coup est-ce que tu penses que si t'avais pas ce cerceau, ça serait différent ?</p> <p>J : Ouais (<i>il acquiesce de la tête</i>)</p> <p>C : Ouais, donc là en gros on peut dire que le cerceau t'as un peu fais décrocher ?</p> <p>J : Ouais, c'est ça ! (<i>il acquiesce de la tête</i>)</p> <p>C : Ouais, d'accord, OK, c'est ce que je voulais savoir.</p>	<p>U1 : J est à l'écart et joue avec son cerceau pendant l'explication des consignes par groupe</p>

Tableau 22 : analyse du cours d'expérience de l'épisode 3 de J

U : J est à l'écart et joue avec son cerceau pendant l'explication des consignes par groupe
R : Le jeu avec son cerceau à l'écart du groupe
E : Imiter le geste d'A avec son cerceau
A : Attentes liées à la réussite du geste
S :
I : Invalidation de l'écoute des consignes données par l'enseignant

Préoccupations de J dans cet épisode :

Dans cet épisode, J cherche à imiter le geste réalisé auparavant par A et par conséquent reste à l'écart du groupe et n'écoute pas les consignes données par l'enseignant. J a des difficultés de concentration et ne peut s'empêcher de jouer avec le cerceau qu'il a dans les mains.

Épisode 4 :

Tableau 23 : protocole à double volet de l'épisode 4 de J

Volet 1 : contexte de classe	Volet 2 : entretien de J	Récit réduit du cours d'expérience de J
<p>L'enseignant réexplique les consignes et J bavarde et fait du gainage pendant ce temps-là.</p> <p>L'enseignant réexplique les éléments de composition d'une chorégraphie aux élèves pour s'assurer qu'ils soient tous compris et présents dans les prestations.</p> <p>Pendant ce temps-là, J et un camarade sont toujours en train de discuter du dernier atelier réalisé : « euh, c'est du gainage et de l'équilibre » et réalisent différentes postures pendant les explications de l'enseignant.</p>	<p>C : Ici, tu fais quoi ?</p> <p>J : Euh, on s'amuse à faire du gainage et des pauses par rapport à ce qu'a dit Quentin, on avait entendu ça et du coup j'ai commencé à parler avec R et M et puis on a essayé des trucs.</p> <p>C : D'accord, et c'est à quel moment ?</p> <p>J : Euh au moment de l'explication quand Quentin parle.</p> <p>C : OK, d'accord ! Donc du coup est-ce que tu penses que ça rejoint quelque chose, est-ce que ça te rappelle quelque chose ?</p> <p>J : Bah je suis pas concentré.</p> <p>C : Ouais, t'es pas concentré, OK et pourquoi tu ferais ça, qu'est ce qui t'amènerais à faire ça tu penses ?</p> <p>J : Hum, je sais pas, je pense que vu que les autres le font, moi je continue.</p> <p>C : Ouais et tu te sens comment en fait, à ce moment-là avant de faire ça ?</p> <p>J : Euh, pfff ! (<i>Ne sais pas trop quoi répondre</i>).</p> <p>C : Dans cette situation là, vous êtes assis, Quentin est en train d'expliquer les consignes, là vous êtes un petit peu à</p>	<p>U1 : J et deux de ses camarades font du gainage pendant l'explication des consignes</p>

	<p>l'écart avec M et R et toi tu te sens comment là ?</p> <p>J : Bah bien !</p> <p>C : Bien, bien mais euh, OK bien</p> <p>J : (<i>J coupe la parole</i>) Mais pas à l'écoute !</p> <p>C : Pas à l'écoute, OK ! Et pourquoi ? Quels sentiments ? Pourquoi tu serais pas à l'écoute ?</p> <p>J : Bah je me distrait facilement.</p> <p>C : Okey, d'accord !</p>	
--	--	--

Tableau 24 : analyse du cours d'expérience de l'épisode 4 de J

<p>U : J et deux de ses camarades font du gainage pendant l'explication des consignes</p> <p>R : Sensation de lassitude, de difficulté à se concentrer</p> <p>E : Trouver des postures de gainage pendant le temps d'explication des consignes</p> <p>A : Attentes liées à recherche de postures de gainage</p> <p>S :</p> <p>I : Invalidation de l'écoute des consignes de l'enseignant</p>
--

Préoccupations de J dans cet épisode :

Dans cet épisode, J cherche à trouver des postures de gainage avec ses camarades pendant l'explication des consignes sur les ateliers à réaliser. De nouveau, J n'arrive pas à se concentrer et montre une forme d'ennui pendant l'explication des consignes.

Épisode 6 :

Tableau 25 : protocole à double volet de l'épisode 6 de J

Volet 1 : contexte de classe	Volet 2 : entretien de J	Récit réduit du cours d'expérience de J
<p>Dans cet épisode, le groupe de J est censé travailler son numéro de jonglerie avec les balles de tennis ou les cerceaux. C'est un travail en autonomie après que l'enseignant ait présenté les attentes et avant de lancer les élèves dans l'activité. J jongle avec un camarade de classe et effectue un passing, il est concentré et acteur de ses apprentissages.</p>	<p>OK, qu'est ce qui se passe à ce moment-là ?</p> <p>Euh, je suis beaucoup plus concentré que les autres fois avec M, on se fait des passes avec les cerceaux, et bah je suis beaucoup mieux concentré.</p> <p>Ouais t'es plus concentré OK, et du coup vous faites du passing avec M avec les cerceaux donc ça te rappelle une situation ou pas ?</p> <p>Ouais, des fois !</p> <p>C'est à dire ? Est-ce que ce moment où t'es en train de faire des échanges avec quelqu'un ça te rappelle des moments où t'es concentré comme d'autres moments dans la leçon ?</p> <p>Ouais ! (il acquiesce de la tête)</p> <p>D'accord, parce que là concrètement on voit que tu es intéressé dans ton passing, tu penses que tu le vis comment ? Est-ce que tu penses que tu as des motivations qui sont plus importantes pour certaines choses que d'autres en fait ?</p> <p>Pas vraiment, non !</p> <p>Pas vraiment ? Parce que là on a pu voir plusieurs passages et en fait dès que tu fais</p>	<p>U1 : J réalise réalise un passing avec M</p>

	<p>du passing avec différents objets, on peut voir que tu es concentré.</p> <p>Ouais, plus qu'autre chose !</p> <p>D'accord, donc c'est peut-être des choses qui te permettrait de, des éléments techniques ou du ?</p> <p><i>(J coupe la parole)</i> Ouais j'aime bien jongler</p> <p>T'aime bien jongler !</p> <p>Ouais !</p> <p>OK, et du coup à l'inverse qu'est ce qui te fais sortir de la leçon, qu'est ce qui te ?</p> <p><i>(J prend la parole)</i> Euh bah quand on parle !</p> <p>D'accord, OK, ça peut être un élément extérieur, un camarade ou ?</p> <p>Ouais c'est ça !</p> <p>Et toi tout seul, tu penses que quand tu sors de la leçon c'est à cause de quoi ?</p> <p><i>(J réfléchis sans trouver de réponse)</i></p> <p>Est-ce que ça peut être lié aux consignes, aux profs, aux fiches que t'as, aux ateliers, tu penses que ça peut être lié à des choses comme ça ?</p> <p>Aux ateliers je pense !</p> <p>Aux ateliers ouais, ça t'intéresse pas assez ?</p> <p>Si quand même mais bah du coup en fait je veux continuer, c'est pour ça je pense que j'écoute pas trop les profs.</p> <p>OK d'accord !</p> <p>C'est que genre je suis en train de faire un truc, et du coup je continue en attendant que le prof il parle.</p> <p>D'accord, OK, c'est tout, merci J !</p>	
--	--	--

Tableau 27 : analyse du cours d'expérience de l'épisode 6 de J

U : J réalise réalise un passing avec M
R : Sentiment de plaisir à réaliser un passing
E : Réaliser un passing avec M
A : Attentes liées à la réussite du passing
S : Répétition, concentration, coopération pour réussir
I : Construction d'un numéro de jonglage en passing et respect des attentes de l'enseignant

Préoccupations de J dans cet épisode :

Dans cet épisode, J se préoccupe à réaliser un passing avec M. Il est concentré sur sa tâche et témoigne qu'il est capable de s'engager dans l'apprentissage.

Dispositif de la leçon n°5 d'arts du cirque

Leçon 5

AFC 1: « réaliser en petits groupes deux séquences : une à visée acrobatique destinée à être jugée, une autre à visée artistique destinée à être appréciée et à émouvoir. »

AFC 2: « respecter les prestations des autres et accepter de se produire devant les autres »

Composer un numéro collectif incluant deux familles et le présenter avec un jeu d'acteur.

Apprendre à apprécier une prestation (observateur) et être un spectateur citoyen.

= ce que l'on attend d'un élève de 6^{ème}.

Thème de séance :

- Continuer la démarche d'enseignement mise en place à l'aide des ateliers pour **produire une chorégraphie pour la fin de la séance** à démontrer devant le reste de la classe :

- 1 atelier travaillant un passage de la prestation autour de la jonglerie et de l'équilibre
- 1 atelier travaillant autour de l'entrée et de la sortie de scène + le salut au public en début et fin de prestation

Objectifs : mise en train par petits groupes

→ Les élèves vont se mettre par groupe de chorégraphie et vont s'échauffer en autonomie en reprenant les différents éléments sur lesquels j'ai réalisé l'échauffement depuis le début de la séquence. Je vais les questionner en amont pour être sûr qu'ils auront tous des idées au sein de chaque groupe.

Echauffement dynamique :

Obj : Faire monter le rythme cardiaque des élèves pour les préparer à une activité physique

→ Ils seront les uns derrière les autres en colonne et se déplaceront dans l'espace proposé. Il y a un meneur qui est devant et qui exécute une action, les élèves qui suivent doivent reproduire la même gestuelle. Lorsque le meneur a fini son élément, il vient se positionner en dernière position et c'est l'élève qui le suivait qui prend en main le groupe et ainsi de suite.

Ex : talon fesse, montée de genou, pas-chassé, flexion-extension, saut pied joint, course en arrière...

NB : A tout moment l'enseignant peut couper la musique et les élèves doivent s'arrêter et se mettre en position statue (obj : être concentré au sein de son groupe et en fonction de la musique)

Echauffement statique :

Obj : Mobiliser toutes les articulations afin d'éviter tout risque de blessure

→ Les élèves seront toujours en petit groupe en cercle et chacun leur tour, ils proposeront un étirement à réaliser en essayant de se remémorer ceux qu'ils effectuent depuis 2 séances (cou, épaule, coude, poignet, bassin, genou, cheville...).

Déroulé leçon n°5 d'arts du cirque

Séance du jour

Nouvel échauffement en autonomie par groupe présenté ci-dessus

Séance basée sur **2 ateliers** qui serviront aux élèves pour construire une chorégraphie et la présenter devant le reste de classe en fin de séance.

Bien questionner les élèves pour s'assurer qu'ils ont bien compris les consignes !

Bien rappeler qu'ils ont un temps limité sur chaque atelier et qu'à la fin de la séance tous les groupes doivent avoir une chorégraphie complète pour passer devant le reste de la classe.

Lors des ateliers, les élèves forment les mêmes groupes que lors des semaines précédentes lorsqu'ils composaient leurs chorégraphies :

- l'atelier pour composer un numéro de jonglerie et d'équilibriste pour chaque élève. Les élèves ont donc tous lors de la chorégraphie finale un passage avec de la jonglerie et de l'équilibre à réaliser.
- l'atelier pour construire un début et une fin de chorégraphie originale (entrée, sortie de scène et salut au public)
 - Salut du public (repandre une forme de groupement pour le réaliser et en plus au choix pour les élèves un procédé de composition pour l'effectuer)

Fin de séance : Réalisation par groupe d'une prestation artistique en insérant dans une chorégraphie finale les deux numéros travaillés (jonglerie/équilibre et début/fin de chorégraphie + salu)

Regroupement des élèves avant la prestation finale d'un groupe : explication des contenus d'enseignement d'un spectateur avec les élèves pour savoir ce qu'ils doivent observer lors d'une prestation (est-ce que la manipulation du jonglage est maîtrisée : lancer vertical, main qui ne monte pas chercher la balle, est-ce que l'équilibre est maintenu et si non pourquoi, est-ce que le début et la fin de la chorégraphie sont visibles ainsi que le salut ?)

Conclusion : Passage d'un ou plusieurs groupes devant le reste de la classe

Bilan de séance

NB : Les 6 groupes auront chacun une fiche (dernière page) avec tous les éléments qu'ils noteront pour composer leur chorégraphie ainsi que les critères de réalisation et de réussite. Ils auront également à leur disposition la fiche de la semaine précédente.

Fiche élèves leçon n°5 d'arts du cirque

Ces différents critères avec les niveaux sont des idées pour les élèves. Ils peuvent ou non les reprendre pour leur chorégraphie. Ils ont la possibilité d'inventer un autre type de jonglerie ou d'équilibre.

Avant de commencer son numéro de jonglerie et d'équilibre, reprendre par groupe sur sa fiche de la semaine précédente les niveaux réalisés.

Jonglerie : Lancer / Rattraper			
	N1	N2	N3
1 balle	debout, accroupi, à genoux : -même main -changement de main	debout, accroupi, à genoux : -par-dessous la jambe -faire rebondir sur le genou -sous le bras G et le rattraper avec la main G.	Allongé: - au-dessus du front: je lance main D et récupère main D ou G
2 balles	-une balle dans chaque main, lance main D et récupère main D. idem à G	-cascade: croisé en alternant: je lance main D et récupère main G. idem pour l'autre balle.	-cascade en m'accroupissant

Les équilibres			
	N1	N2	N3
Banc	Avancer sur toute la longueur	Avancer sur toute la longueur et reculer sur la moitié	Avancer sur toute la longueur + Reculer de moitié + Stabiliser une position sur une jambe pendant 3s
Plint	Tenir une position sur un pied pendant 3s	Tenir une position sur un pied pendant 5s	Tenir une position sur un pied pendant 10s

Numéro de jonglerie (lancer-rattraper) :

- **Critères de réalisation :** lorsque je lance ma balle verticalement, mon regard se porte droit devant et ma main ne monte pas en l'air pour récupérer la balle, c'est la balle en redescendant qui vient à ma main.
- **Critère de réussite :** la balle ne tombe pas par terre au cours du numéro

Numéro d'équilibre :

- **Critères de réalisation :** Mon regard est porté droit devant le plus loin possible vers un point que je fixe afin d'éviter tout déséquilibre et perte d'appuis.
- **Critère de réussite :** le spectateur ne me voit pas bouger lorsque je maintiens mon équilibre

Fiche élèves leçon n°5 d'arts du cirque

Entrée et Sortie de scène + Salut Public

- 5min de réflexion par groupe pour reprendre sa fiche de la semaine précédente et préparer l'entrée et la sortie de scène ainsi que le salut du public
- 15 minutes pour composer un début de chorégraphie et une fin de chorégraphie avec en plus un salut au public en début et fin de prestation. Cet atelier leur servira obligatoirement pour composer leur chorégraphie.

Ex : 3 élèves rentrent côté jardin (gauche de la scène) et 1 élève rentre côté court (droite de la scène) en sautillant pour se rejoindre au centre de la scène afin de former une ligne dans l'objectif de saluer le public en unisson...

Fiche élèves leçon n°5 d'arts du cirque

Fiches élèves

Noms- Prénoms :

6ème E – Arts du Cirque – Séance 5

-
-
-
-
-

Numéro de jonglerie (lancer-rattraper) :

- **Critères de réalisation** : lorsque je lance ma balle verticalement, mon regard se porte droit devant et ma main ne monte pas en l'air pour récupérer la balle, c'est la balle en redescendant qui vient à ma main.
- **Critère de réussite** : la balle ne tombe pas par terre au cours du numéro

Numéro d'équilibre :

- **Critères de réalisation** : Mon regard est porté droit devant le plus loin possible vers un point que je fixe afin d'éviter tout déséquilibre et perte d'appuis.
- **Critère de réussite** : le spectateur ne me voit pas bouger lorsque je maintiens mon équilibre

Noms d'élèves					
Jonglerie					
Équilibre (Plint, Banc...)					
Création libre					

Entrée et sortie de scène

Critères de réalisation : Je suis concentré pendant toute la durée de la prestation du début à la fin, je suis statique en début de chorégraphie, ma fin de chorégraphie doit être visible par le spectateur

Critère de réussite : Le spectateur voit que tous les circassiens sont statiques au départ et est capable de repérer lorsque la chorégraphie se termine

Comment est-ce que je Position des élèves au départ :
commence ma chorégraphie ?

Comment est-ce que je Position des élèves en fin de chorégraphie :
termine ma chorégraphie ?

Salut du public

	Quelle forme de groupement ? Procédé de composition au choix
Salut du public début de chorégraphie	
Salut du public fin de chorégraphie	

Dispositif de la leçon n°6 d'arts du cirque

Leçon 6

AFC 1: « réaliser en petits groupes deux séquences : une à visée acrobatique destinée à être jugée, une autre à visée artistique destinée à être appréciée et à émouvoir. »

AFC 2: «respecter les prestations des autres et accepter de se produire devant les autres»

Composer un numéro collectif incluant deux familles et le présenter avec un jeu d'acteur.

Apprendre à apprécier une prestation (observateur) et être un spectateur citoyen.

= ce que l'on attend d'un élève de 6^{ème}.

Thème de séance :

- Continuer la démarche d'enseignement mise en place à l'aide des 2 ateliers pour **produire une chorégraphie pour la fin de la séance** à démontrer devant le reste de la classe :

- 1 atelier travaillant l'enchaînement début de chorégraphie / Salut / Jonglage / Salut / Sortie
- 1 atelier travaillant l'enchaînement début de chorégraphie / Salut / Equilibre / Salut / Sortie

Objectifs : mise en train par petits groupes

→ Les élèves vont se mettre par groupe de chorégraphie et vont s'échauffer en autonomie en reprenant les différents éléments sur lesquels j'ai réalisé l'échauffement depuis le début de la séquence. Je vais les questionner en amont pour être sûr qu'ils auront tous des idées au sein de chaque groupe.

Echauffement dynamique :

Obj : Faire monter le rythme cardiaque des élèves pour les préparer à une activité physique

→ Ils seront les uns derrière les autres en colonne et se déplaceront dans l'espace proposé. Il y a un meneur qui est devant et qui exécute une action, les élèves qui suivent doivent reproduire la même gestuelle. Lorsque le meneur a fini son élément, il vient se positionner en dernière position et c'est l'élève qui le suivait qui prend en main le groupe et ainsi de suite.

Ex : talon fesse, montée de genou, pas-chassé, flexion-extension, saut pied joint, course en arrière...

NB : A tout moment l'enseignant peut couper la musique et les élèves doivent s'arrêter et se mettre en position statue (obj : être concentré au sein de son groupe et en fonction de la musique)

Echauffement statique :

Obj : Déverrouiller toutes les articulations du corps pour les préparer à être mobilisées afin d'éviter tout risque de blessure

→ Les élèves seront toujours par petits groupes en cercle et chacun leur tour, ils proposeront un étirement à réaliser en essayant de se remémorer ceux qu'ils effectuent depuis 2 séances (cou, épaule, coude, poignet, bassin, genou, cheville...).

Déroulé leçon n°6 d'arts du cirque

Séance du jour

Echauffement en autonomie par groupe présenté ci-dessus identique à la semaine dernière (questionner les élèves sur l'intérêt d'un échauffement)

→ Pendant ce temps là, je pose des coupelles pour construire 6 zones de travail pour les élèves.

→ Je note au tableau le matériel que je sors pour les élèves.

Présentation de l'évaluation de la semaine prochaine avec les différentes composantes, critères que je souhaite retrouver dans la prestation des élèves (je vais demander aux élèves de me donner tous les critères de la composition finale que je noterai au fur et à mesure sur le tableau).

Présentation des compétences évaluées lors de l'évaluation la semaine prochaine (1 compétence motrice, 2 compétences méthodologiques et 1 compétence sociale). Questionner les élèves sur les différents niveaux pour tendre vers le N4. (=contenus d'enseignement jonglage/équilibre...)

Ensuite, présence de **2 ateliers** qui leurs serviront pour construire leur chorégraphie et la présenter devant le reste de classe en fin de séance.

- 1 atelier début de chorégraphie, salut, **jonglerie**, salut, fin de chorégraphie. → 3 groupes
- 1 atelier début de chorégraphie, salut, **équilibre**, salut, fin de chorégraphie. → 3 groupes

PS : 2 ateliers seulement aujourd'hui pour travailler l'enchaînement de la chorégraphie. Lors des ateliers les élèves forment les mêmes groupes que lors des semaines précédentes lorsqu'ils composaient leurs chorégraphies.

Regroupement des élèves avant la prestation finale de plusieurs groupes : explication de la fiche spectateur qu'ils devront remplir la semaine prochaine pour l'évaluation mais également pour la séance du jour pour observer les groupes qui passeront en fin de séance.

Fin de séance : Passage de plusieurs groupes devant le reste de la classe pour montrer l'avancement de leur prestation. Chaque groupe observera sur une fiche un groupe qui passe.

Bilan de séance et vérification que les attendus d'évaluation sont compris par les élèves.

Critères de réalisation et de réussite pour les critères moteurs de la prestation

Numéro de jonglerie (lancer-rattraper) :

- **Critères de réalisation** : lorsque je lance ma balle verticalement, mon regard se porte droit devant et ma main ne monte pas en l'air pour récupérer la balle, c'est la balle en redescendant qui vient à ma main.
- **Critère de réussite** : la balle ne tombe pas par terre au cours du numéro

Numéro d'équilibre :

- **Critères de réalisation** : Mon regard est porté droit devant le plus loin possible vers un point que je fixe afin d'éviter tout déséquilibre et perte d'appuis.
- **Critère de réussite** : le spectateur ne me voit pas bouger lorsque je maintiens mon équilibre

Fiche élèves leçon n°6 d'arts du cirque

Fiches élèves	
Nom – prénom :	
Groupe observé :	
Position de début fixe : OUI NON	
Présence d'un salut en début de chorégraphie : OUI NON	Présence d'une forme de groupement lors du salut : OUI NON Si oui, laquelle ?
Présence d'un numéro de jonglerie : OUI NON	Si oui, est-il correctement effectué ? OUI EN PARTIE NON
Présence d'un numéro d'équilibre : OUI NON	Si oui, est-il correctement effectué ? OUI EN PARTIE NON
Présence d'un salut en fin de chorégraphie : OUI NON	Présence d'une forme de groupement lors du salut : OUI NON Si oui, laquelle ?
Fin de chorégraphie visible pour le spectateur : OUI NON	
Quelle(s) émotion(s), sentiment(s) as-tu ressenti en regardant cette prestation ? (<i>exemple : joie, tristesse, surprise, déception, impressionné...</i>) Tu justifieras ton choix.	

Noms d'élèves					
Jonglerie					
Équilibre (Plint, Banc...)					
Création libre					

Début / Fin de chorégraphie

Comment est-ce que je commence ma Position des élèves au départ : chorégraphie ?

Comment est-ce que je termine ma Position des élèves en fin de chorégraphie : chorégraphie ?

Salut du public

	Quelle forme de groupement ?
Salut du public début de chorégraphie	
Salut du public fin de chorégraphie	

Résumé

Cette étude visait à analyser l'expérience d'élèves en difficulté en EPS qui décrochent des situations scolaires. Elle a été conçue dans une double perspective :

- (a) identifier des formes de décrochage dans les situations scolaires en EPS ;
- (b) déterminer les préoccupations typiques communes et singulières des élèves.

En référence au programme scientifique et technologique du cours d'action, cette étude s'est centrée sur l'articulation des cours d'expériences de deux élèves décrocheurs. Un observatoire nous a permis d'identifier les comportements et les échanges de ces deux élèves décrocheurs au cours de deux leçons d'EPS. A la suite, des entretiens d'auto-confrontation individuels ont été conduits afin de dégager des micro-histoires typiques. L'analyse de ces épisodes à partir des signes hexadiques du cours d'expérience a mis en évidence leurs préoccupations, ce qui fait signe pour eux et les connaissances qu'ils mobilisent à l'instant *t*. Ainsi, la discussion de ces résultats nous a permis d'imaginer des perspectives pour l'enseignant en donnant des pistes d'innovations didactique et pédagogique.

Mots clés : cours d'expérience, décrochage scolaire, comportements déviants, préoccupations (micro-histoires typiques), difficultés scolaires.