



HAL
open science

Le vécu des élèves en groupes non-affinitaires en EPS : approche phénoménologique de l'activité de deux élèves de 3e lors d'une leçon d'EPS

Marine Theiss, Pauline Virly

► To cite this version:

Marine Theiss, Pauline Virly. Le vécu des élèves en groupes non-affinitaires en EPS : approche phénoménologique de l'activité de deux élèves de 3e lors d'une leçon d'EPS. Education. 2021. dumas-03447264

HAL Id: dumas-03447264

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03447264>

Submitted on 24 Nov 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

Le vécu des élèves en groupes non-affinitaires en EPS .

**Approche phénoménologique de l'activité de deux élèves de 3^e lors d'une
leçon d'EPS**

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

Soutenu par
THEISS Marine & VIRLY Pauline

Le 29 / 06 / 2021

En présence de la commission de soutenance composée de :
Benôit Huet, directeur de mémoire
Céline Allain, membre de la commission

REMERCIEMENTS

Merci à Benoît Huet, directeur du mémoire, qui à su nous guider dans ce travail et s'est montré d'un précieux soutien pour le mener à bien.

Merci au collègue Alexandre Soljenitsyne d' Aizenay (85) d'avoir accepté que nous menions cette recherche en son sein.

Merci aux élèves de la 3ème E de nous avoir accueillies dans leur contexte de classe et tout particulièrement à Manon et Antoine qui se sont prêtés au jeu de la recherche, répondant toujours présent à nos diverses sollicitations.

Table des matières

1 Introduction	4
2 Revue de littérature	6
2.1 Groupe, interactions et intégration sociale.....	6
2.1.1 Éléments de définition	6
2.1.2 Les normes, le statut, le rôle pour s'intégrer et se différencier	7
2.2 Le groupe classe, la vie de groupe et l'activité collective.....	7
2.2.1 Complexité de la vie de classe.....	7
2.2.2 Le groupe classe en éducation physique et sportive.....	8
2.3 Les formes de groupement en éducation physique et sportive (EPS)	9
2.3.1 Les interactions en situation de classe.....	10
2.3.2 Le vécu des élèves en EPS sous le prisme des émotions.....	10
3 Objet d'étude et questions de recherche	11
3.1 Objet d'étude.....	11
3.2 Questions de recherche.....	11
4 Cadre théorique	12
5 Méthode	13
5.1 Présentation des élèves.....	13
5.2 Situation étudiée.....	14
5.3 Recueil des données.....	15
5.4 Traitement des données.....	17
5.4.1 L'analyse des questionnaires.....	17
5.4.2 L'analyse des données audiovisuelles.....	18
5.4.3 L'analyse des entretiens d'auto-confrontation.....	18
La retranscription des entretiens.....	18
Le codage des entretiens.....	19
5.4.4 L'analyse croisées des données audiovisuelles et des données de verbalisation rétrospectives.....	20
6 Résultats	20
6.1 Ce que vivent les sujets en ce qui concerne les interactions entre pairs en situation de groupe non-affinitaire	21
6.1.1 Pour Antoine, des expériences désagréables accompagnées d'émotions négatives	21
6.1.2 Pour Manon, des émotions liées aux interactions avec les pairs contrastées.....	22
6.2 Ce que vivent les sujets en ce qui concernent les relations et les interactions avec l'enseignante en situation de groupe non-affinitaire	25
6.2.1 Pour Antoine, la présence de l'enseignante agit comme un catalyseur.....	25
6.2.2 Pour Manon, l'enseignante est une personne ressource.....	26
6.3 Les conséquences de la structure non-affinitaire du groupe sur le travail des élèves...27	
7 Discussion des résultats	30
7.1 Enquêter sur l'activité des élèves pour mieux cadrer l'environnement d'apprentissage	

des élèves.....	30
7.2 Viser un engagement des élèves sur l'ensemble des dimensions d'apprentissage travaillées.....	31
8 Bilan et perspectives.....	33
8.1 Perspectives.....	35
8.2 Limites de l'étude.....	36
9 Bibliographie	37
10 Annexes.....	41
Annexe n° 1 Questionnaire issus du mémoire de Gaillard, C. & Wehrli, E. (2015)	41
Annexe n°2 Cadre de leçon.....	48
Annexe n°3 Feuille de consigne lors de la leçon.....	49
Annexe n°4 Feuille de travail.....	52
Annexe n° 5 Synthèse des résultats au questionnaire de la classe de 3ème.....	53
Annexe n° 6 Retranscription de l'entretien d'Antoine	56
Annexe n° 6 (bis) Retranscription de l'entretien Manon.....	67
Annexe n°7 Codage entretien post-action Antoine.....	80
Annexe n°8 Croisement des données vidéos et de verbalisation post-action d'Antoine.....	92

1 Introduction

L'école est un lieu de vie où des individus de tous horizons cohabitent. Ils se côtoient, se fréquentent, s'élèvent, se rabaissent, s'ignorent, se voient, se jugent et se jaugent, se comparent, se rapprochent ou s'éloignent, s'éprouvent, s'émancipent. Ils sont dépendants d'un réseau de liens et de mailles qui se serrent et se desserrent, se tendent et se détendent, se rompent et se nouent, rejoignant la métaphore du filet d'Elias (écrit en 1939 publié en 1991). L'école cherche, de plus en plus, à contre-balancer l'individualisme du monde contemporain. La préoccupation de l'institution envers la socialisation, le vivre-ensemble, la collaboration, le collectif, la coopération, est indéniable. Les textes officiels qui régissent autant l'école que la discipline EPS demandent de plus en plus d'avoir recours à des apprentissages sociaux.

Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Bulletin officiel du Ministère de l'éducation Nationale, 25 juillet 2013) demande à ses agents *“d'organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves”*. Du côté de l'élève et du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015), on attend de lui que *“dans le cadre d'activités et de projets collectifs, il [prenne] sa place dans le groupe en étant attentif aux autres pour coopérer ou s'affronter dans un cadre réglementé”*. La référence à l'accomplissement d'un travail seul ou collectif est omniprésente. La socialisation des élèves est détaillée dans le socle commun autant que dans les programmes disciplinaires comme objet et moyen d'apprentissage.

Dans les textes officiels comme dans les articles professionnels et scientifiques, l'élaboration et la formation des groupes en EPS par l'enseignant semblent toujours rapportées à des exigences d'accroissement de l'efficacité, de performance enseignante ou de celle des élèves.

Aussi, débutantes dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive, nous avons ressenti le besoin de nous intéresser au vécu des élèves afin de mieux comprendre leur préoccupations, leurs sensations, sentiments et émotions, au regard des leçons et des organisations du travail que nous leur proposons. Nous avons fait le choix de porter notre attention sur la forme de groupement mixte et non affinitaire, que nous sommes amenées à mobiliser avec nos classes. Nous nous demandons en effet comment cette situation est vécue par les élèves, et si cette forme de groupement est propice au développement des apprentissages.

2 Revue de littérature

2.1 Groupe, interactions et intégration sociale

2.1.1 Éléments de définition

Etienne, Bloes, Norek & Roux (1997) définissent la notion “*d'agrégat physique*” comme un rassemblement d'individu dans un même lieu sans relation particulière entre eux. N'est pas groupe qui veut. Le groupe classe à l'école en est-il vraiment un? Fischer (2020), chercheur en psychologie sociale, définit le groupe comme « *une entité sociale identifiable et plus ou moins structurée, caractérisée par un nombre restreint de personnes liées entre elles par des activités soit communes, soit interdépendantes et qui développent des interactions déterminées par des normes de conduites et des valeurs communes, dans la poursuite de leurs objectifs* » (p.78) . Différents courants de pensées étudiant le groupe et les phénomènes qui s'y rapportent (approches cognitivistes, interactionnistes, behavioristes, etc.), font émerger des conditions récurrentes sur lesquelles ils s'accordent pour définir le groupe : qu'il soit dirigé par un “*destin commun*” (Lewin, 1947) but commun sous-tendant des activités d'interdépendance (Sherif, 1962), qu'il y ait des interactions en son sein et avec les autres (Bales, 1950).

De Visscher (2010) met en garde ses lecteurs sur l'abus de langage commun voulant dénommer comme “groupe” toutes formation contenant plus d'une personne dans l'espace social. La taxinomie qu'il propose distingue “*l'individualité*” se rapportant aux processus intra-individuel et interindividuel, la “*dualité*” désignant les rapports intra-dyadiques et interdyadiques et la “*microgroupalité*” s'attachant à qualifier « *des entités de faible dimension où la relation interpersonnelle et l'impact des dyades sont prégnants : triades/trios et tétrades/ quatuors* » (Ibid., p. 687). Oberlé (2016a) rappelle que « *dans tout groupe, dans toute organisation, parallèlement à la structure formelle, se développe une structure informelle sur la base des affinités entre les membres (Brunet & Savoie, 2003)* » (p. 55). Il met également en lumière qu'un groupe se structure vis a vis d'un “*double et paradoxal mouvement*” à laquelle ses membres se heurtent : s'intégrer dans le groupe et se différencier.

Ces différents apports théoriques, sur la forme que peuvent prendre des groupes, nous permettent d'affirmer au sujet de l'école, qu'elle engendre des groupes secondaires formels dans lesquels peuvent se former des groupes ayant une structure formelle et informelle.

2.1.2 Les normes, le statut, le rôle pour s'intégrer et se différencier

Il est important d'étayer le concept de groupe en se penchant sur son versant structurel, c'est à dire la façon dont des règles explicites ou implicites auxquelles les membres adhèrent plus ou moins émergent, comment la position de chacun se définit, comment les rôles se construisent. Les chercheurs en psychologie sociale, le font à travers trois variables : les normes, le statut, le rôle.

Les normes jouent un rôle intégrateur au sein du groupe alors que les statuts et rôles profitent à la différenciation du soi vis-à-vis des autres membres (Oberlé 2016a). Premièrement, il semble important de préciser que les chercheurs en psychologie sociale distinguent les normes générales, partagées largement dans une société à un moment donné, des normes de groupe, propres à celui-ci dans une situation donnée (Cialdini et al. (1990)). Deuxièmement, elles ont pour particularité d'être "*une production collective*" renvoyant à des "*objectifs sociaux*" intragroupe ou intergroupes permettant une "*attribution de valeurs*" aux pensées, croyances, attitudes et actions de ses membres. Ces agissements peuvent être appréciés ou dépréciés au sein du groupe en fonction des normes construites et avoir des répercussions négatives ou positives sur l'individu qui agit et sur le groupe dans lequel l'agissement ont lieu (Oberlé & Beauvois, 1995, pp. 82-83). Dès lors, un élève pour s'intégrer, par exemple en situation de groupe mixte non affinitaire en EPS, doit répondre autant aux normes générales imposées par le cadre social et institutionnel de l'école qu'à des normes de groupe qui émergent au sein de celui dont il est le membre à des moment donnés.

Ainsi, un groupe se forge autour de normes générales qui s'inscrivent dans un espace social, dans un instant précis, et qui sont relatives au contexte du groupe, aux objectifs qu'ils poursuit. D'ailleurs, (Johnson & Johnson (2009) définissent un groupe « *comme une collection d'individus dont les interactions sont structurées par un ensemble de rôles et de normes. Des individus ne deviennent un groupe que lorsque des définitions de rôles et des normes structurent leurs interactions* » (p. 7)

2.2 Le groupe classe, la vie de groupe et l'activité collective

2.2.1 Complexité de la vie de classe

Bany et Johnson (1971) ont montré que le vécu scolaire de chacun est toujours relié à une vie de groupe. Aussi, ils ont avancé que l'efficacité de l'enseignant repose sur le repérage des forces qui régissent le groupe classe afin de les maîtriser et les utiliser à bon escient et de

former des groupes de travail adéquat. Les groupes de travail visent à répondre à des objectifs d'apprentissage. Les auteurs établissent plusieurs points de tension auxquels l'élève doit faire face en situation de classe : les modalités de relations interpersonnelles au sein du groupe (ex. suiveur-meneur), l'interférence de la double structure possible du groupe (formelle et/ou informelle), le climat psychologique du groupe, etc.

L'ensemble des concepts, mécanismes, variables abordés ci-dessus se retrouve dans la situation de groupe de travail en classe et en éducation physique et sportive. Cependant, Bordes (2005) met en garde ses lecteurs en précisant que ces apports théoriques ont souvent été établis loin des conditions intrinsèques d'une classe et qu'il y a tout un travail de recherche sur le terrain à fournir pour infirmer ou confirmer les résultats scientifiques. Dans ce sens, Vors et Gal-Petitfaux (2011) ont abordé, dans leur recherche, la vie collective au sein d'une classe comme « *un système d'interaction, dynamique et complexe, à cause de la diversité, de la simultanéité et de l'incertitude des évènements pouvant s'y produire* » (p. 99).

2.2.2 Le groupe classe en éducation physique et sportive

Selon Rey (2000), « *Un groupe n'est pas un simple rassemblement d'individus. C'est une espace social dans lequel les membres interagissent, communiquent, forment des sous-groupes en fonction des affects qu'ils ressentent les uns vis-à-vis des autres.* » (p. 3)

Pour Bordes (2005), en EPS, les relations et interactions, qu'elles soient instituées ou spontanées, sont multiples et ont forcément des conséquences sur l'action des uns et des autres, formant un champ de forces en présence qui sollicite ces acteurs. Les « *relations interpersonnelles* » au sein d'un groupe formel institué par l'enseignant d'EPS lors d'une tâche d'apprentissage peuvent faire émerger des sous-groupes plus informels (Moreno, J-L., 1965). Meard, J et Bertone, S. (1999), ont particulièrement mis en exergue le fait que les formes de groupement en EPS ont un impact (positif ou négatif) sur l'autonomie des élèves ainsi que leur motivation.

Les travaux sur lesquels il nous a semblé plus pertinent de nous appuyer pour notre recherche en sciences sont issus du courant de recherche proposant une approche située de l'activité, développés dans une perspective phénoménologique. L'étude scientifique en conditions réelles, ancrée et située dans l'action et son contexte est propice à révéler la complexité des situations, de leur mécanismes et phénomènes possibles. Dans la lignée des travaux de Doyle (1977) il est possible d'étudier la vie collective de la classe pour l'appréhender comme un « *système d'interactions complexe et dynamique entre trois*

contraintes : le management de la classe, l'instruction des élèves et les relations sociales entre élèves. » (Vors & Gal-Petitfaux, 2008, p. 2). La vie collective du groupe classe est donc régie par ces contraintes. En ce sens, elles guident autant l'activité de l'élève que celle de l'enseignant.

2.3 Les formes de groupement en éducation physique et sportive (EPS)

Les formes de groupement peuvent répondre à différents enjeux pour l'élève autant que l'enseignant. Les modalités de regroupement sont diverses : les groupes de niveaux, les groupes de besoin, les groupes affinitaires, les groupes homogènes entre eux mais hétérogènes en leur sein et inversement, les groupes mixtes, les groupes en fonction des activités physiques, sportives et artistiques (APSA). Aussi, ils peuvent prendre différentes formes, des dyades (deux élèves) ou microgroupes (au delà de trois élèves) jusqu'à des groupes plus importants (de six ou sept élèves). Toutes ces formes de groupement ne sont pas choisies au hasard par l'enseignant, chacune présentant des avantages et des inconvénients selon les activités pratiquées (Hauw, 2000). D'ailleurs, dans la littérature, il est fait mention à plusieurs reprises le fait la spécificité des APSA influe sur la formation de groupe mixtes (Bordes, 2000 ; Terret, Cogérino & Rogowski, 2006 ; Benhaïm-Grosse, 2007). Par exemple en escalade, on veillera à former des dyades de gabarits égaux pour répondre à l'enjeu sécuritaire. En danse, activité à forte dimension sociale et émotionnelle (voir et être vu, relation entre danseurs, etc.) on privilégiera les groupes affinitaires (Patinet, C., & Cogérino, G., 2013). Dès lors on peut dire qu'en terme d'action professionnelle, la formation des groupes est un artefact pédagogique. En effet, si nous reprenons la notion d'artefact proposée par Rabardel (1995) :

« Chaque artefact a été conçu pour produire une classe d'effets, et sa mise en œuvre, dans les conditions prévues par les concepteurs, permet d'actualiser ces effets. Autrement dit, à chaque artefact correspondent des possibilités de transformations des objets de l'activité, qui ont été anticipées, délibérément recherchées et qui sont susceptibles de s'actualiser dans l'usage. En ce sens l'artefact (qu'il soit matériel ou non) concrétise une solution à un problème ou à une classe de problèmes socialement posés. » (Ibid., p.49).

2.3.1 Les interactions en situation de classe

Huet & Saury (2011) ont étudié les modes d'engagement envers les autres et les interactions des élèves liées à des préoccupations d'apprentissages. Ils ont mis en évidence cinq préoccupations typiques : (a) *“explorer, individuellement ou collectivement, les comportements des autres élèves ; (b) communiquer ostensiblement des interprétations ou des évaluations liées aux réalisations ou au travail à effectuer ; (c) offrir de l'aide à un autre élève ; (d) saisir les offres d'aide spontanées des autres élèves ; et (e) demander de l'aide à un ou plusieurs autres élèves”* (p. 13). En fonction du type d'engagement dans la situation des élèves, trois grands types d'interactions émerge dans la situation de travail :

- des interactions “unidirectionnelles“, il s'agit d'interactions ne satisfaisant pas les attentes, demandes ou proposition de celui qui les formule. Les auteurs les caractérisent comme des *“Interactions fondées sur des engagements non réciproques et non complémentaires”* (p.16), elles n'ont pas d'effet notable sur l'activité des élèves.
- Des interactions qu'ils décrivent comme des *“interactions fondées sur des engagements réciproques et complémentaires”*, quand les attentes et préoccupations des protagonistes de l'interaction sont congruentes et permettent des activités d'échange au sujet des productions motrices de chacun, de la co-construction de solution et de la tutelle spontanée.
- Enfin, des interactions liées à des engagements réciproques non complémentaires des élèves, ces dernières pouvant avoir un effet négatif dans le cours d'expérience vécu par chaque élève prenant part à l'interaction.

2.3.2 Le vécu des élèves en EPS sous le prisme des émotions

Les chercheurs s'intéressant aux émotions en situation de classe soulignent de façon récurrente à quel point elles viennent teinter de façon dynamique chacun des versants de l'activité et du vécu des élèves (Espinosa, 2020).

Le vécu des élèves en EPS s'organise autour deux temps : des temps d'engagement dans les pratiques physiques et les tâches prescrites, et des temps d'attente où ils peuvent soit recevoir des informations, réaliser des tâches organisationnelles liées à la leçon, soit s'engager dans des comportements déviants (Siedentop, 1994). Dans chacune de ces phases, l'élève communique, perçoit, agit, interprète, focalise son attention sur des éléments et vit des émotions

Mais le vécu des élèves en situation de classe ne dépend pas uniquement des contenus dispensés et des tâches proposées. Le vécu des élèves sculpte leurs émotions, sentiments et sensations, qui sont eux-mêmes modelés par la façon dont chacun appréhende la discipline enseignée. En un certain sens, il relève aussi d'un vécu disciplinaire défini par Reuter (2016) comme « *les manières de vivre les disciplines, les sentiments et les émotions qui leur sont associés* » (p. 11).

Pekrun & Linnenbrink-Garcia (2014) ont distingué quatre types d'émotions vécues par les élèves en situation de classe : «*les émotions de réalisation*» liées aux réussites ou échecs, potentiels ou non, des actions qu'ils entreprennent, «*les émotions épistémiques*» liées à la génération de conflit cognitif, «*les émotions thématiques*» liées au contenus disciplinaires abordés dans la leçon et les «*émotions sociales*» suscitées par les pairs et l'enseignant, et pouvant recouvrir un large panel allant de la sympathie au mépris, de l'indifférence à l'admiration. L'auteur a souligné le caractère personnel des émotions qui peuvent émerger selon chacun sous diverses natures et à différentes intensités, fréquences, durées, etc.

Dans le cadre de cette étude de cas, nous nous sommes essentiellement focalisées sur les «*émotions sociales*» que vivent les élèves en EPS en situation de groupe mixte non-affinitaires, comme un élément significatif de l'activité de l'élève.

3 Objet d'étude et questions de recherche

3.1 Objet d'étude

Afin d'explorer ces différentes questions et d'examiner les hypothèses formulées, nous avons choisi d'étudier l'expérience de deux élèves en classe de troisième, dans un collège des Pays de la Loire, lors d'une leçon d'EPS en triathlon alors qu'ils sont en situation de travail en groupes mixtes non-affinitaires.

3.2 Questions de recherche

Dans notre étude, nous nous sommes attachées à explorer la question du vécu d'élèves confrontés à des situations de travail en groupes non-affinitaires en cours d'EPS.

Plus précisément, nous avons cherché à répondre aux questions suivantes :

- Que vivent les élèves en situation de groupe mixtes non affinitaires , à quoi sont ils sensibles? Quelles sont leur préoccupations ?

- Comment interagissent-ils entre eux ? De quelles natures sont leurs interactions ?
- Comment interagissent ils avec l'enseignant·e ? De quelles natures sont leurs interactions ?
- Quelles émotions ou sensations éprouvent-ils dans une situation de travail de groupe mixte non affinitaire ?
- Y a t-il des conséquences motrices, méthodologique ou sociale directement reliées à la situation générée par cette forme de groupement ?

4 Cadre théorique

Huet & Cizeron (2011, p.11) soulignent dans le résumé de leur chapitre “Regard phénoménologique sur l’expérience corporelle“, le fait que *« nulle autre que l’approche phénoménologique ne s’est autant intéressée dans le champ de la philosophie à la question de l’expérience vécue. »*. Dès lors, pour aborder le concept d'expérience vécue, nous inscrirons notre étude de cas dans une approche phénoménologique de l’expérience. Cette dernière a pour angle d'attaque le sujet et son expérience vécue. Selon Ribau, Lasry, Bouchard, Moutel, Hervé et Marc-Vergnes (2005), Husserl (1979) et Merleau-Ponty (1945) postulent que toute personne vit dans un monde vécu évoluant selon ses perceptions, expériences et connaissances. À la différence des approches scientifiques traditionnelles expérimentales et quantitatives, l'objectif de l'approche phénoménologique est de décrire le sens accordé par les sujets aux phénomènes vécus. Les données et matériaux scientifiques analysés sont de l'ordre du subjectif et recueillis dans des conditions écologiques, sur le terrain (non pas reconstruites et contrôlés artificiellement). L'expérience vécue est donc unique, toujours relative à la personne qui la vit. Cette approche inductive permet d'obtenir des résultats qualitatifs visant la compréhension d'un phénomène, la découverte du “comment“ du vécu et du sens donné par celui qui le vit (Byrne M. M., 2001).

En d'autres mots, plus spécifiques à notre terrain d'étude concernant l'école et l'EPS, nous avons cherché à accéder au “monde propre“ des élèves, c'est-à-dire aux significations qu'ils construisent et qui motivent leurs actions, au sens qu'ils donnent à leurs actions (Sève, Terré, Volondati & Saury, 2016). Nous avons porté une attention particulière à leurs intentions, ressentis et émotions en situation de groupe mixte non affinitaire.

Nous avons construit notre recherche sur deux niveaux d'analyse parmi les quatre élaborés par Doise (1982) en psychologie sociale. Le niveau intra-individuel, c’est-à-dire ce

qu'il se joue pour un élève en situation de groupe non-affinitaire dans une leçon d'EPS, et le niveau interindividuel, c'est-à-dire dans notre étude de cas, les interactions intragroupe dans les conditions de la leçon étudiée.

Plus précisément, le niveau d'analyse intra-individuel selon le cadre de Doise (1982) revient à l'étude des mécanismes cognitifs et affectifs individuels du sujet agissant dans l'environnement social. Il s'agit de décrire « *la manière dont les individus organisent leur perception, leur évaluation de l'environnement social et leur comportement à l'égard de cet environnement. Dans ces modèles, l'interaction entre individu et environnement social n'est pas directement abordée, ce sont les mécanismes qui, au niveau de l'individu, lui permettent d'organiser ses expériences, qui sont l'objet des analyses proposées* » (Ibid., p. 28). Dans notre étude, il s'est agi d'analyser ce qu'il se passait pour l'élève dans la situation d'EPS proposée.

Le niveau d'analyse interindividuel conceptualisé par Doise s'attache à l'étude des relations et interactions interpersonnelles au sein du groupe. Nous nous sommes efforcées, pour ce niveau, toujours dans une perspective phénoménologique, de décrire et identifier les influences des interactions et relations intragroupales sur la situation, l'expérience vécue des élèves. Nous avons cherché à comprendre comment ces interactions et relations interpersonnelles étaient vécues par les élèves en EPS en situation de groupe mixte non affinitaire, le sens que ces relations ou interactions prenaient dans leur monde propre et jouaient sur l'orientation de leur activité.

En sommes le recours à l'analyse phénoménologique croisée à ces deux niveaux d'analyses souligne l'importance, à nos yeux d'enseignantes débutantes, de considérer les situations du point de vue des élèves afin de mieux cerner les éléments qui jouent sur leur engagement et leur vécu lors de nos leçons.

5 Méthode

5.1 Présentation des élèves

Cette étude a été menée dans une classe de 3ème (élèves de 14 ans en moyenne), 11 filles et 13 garçons, et se composant d'élèves aux profils bien distincts. Afin de choisir les élèves à solliciter pour l'étude, nous avons fait passer un questionnaire (*Annexe n°1*) aux élèves (Gaillard, C. & Wehrli, E. (2015)) rempli individuellement au début d'un cours d'EPS.

Nous avons fait le choix d'opter pour un questionnaire dont les questions étaient

basées sur les ressentis, les goûts, les préférences élèves en EPS. De cette manière nous avons pu accéder de manière non intrusive à quelques dimensions de l'expérience vécue par les élèves.

La première partie du questionnaire portait sur le versant motivationnel en EPS en le mettant en relation avec la question de l'estime de soi, de la comparaison aux autres, etc. Les élèves devaient sur une échelle de 1 à 7 se situer par rapport aux différents items. Nous avons intégré en tant que sujet les élèves ayant répondu en plaçant leur réponses aux extrémités de cette échelle.

Une autre partie du questionnaire posait la question de la mixité lors des cours d'EPS. Il nous a permis savoir si les élèves préféraient travailler au sein de groupes mixtes ou non-mixtes et de connaître les raisons de cette préférence. Cette question était pour nous centrale puisqu'elle nous permettait de savoir dans quelle situation les élèves sont plus enclins à travailler et, dans le cas contraire ce qui génère chez eux une situation de mal-être influant sur l'engagement dans la pratique des élèves.

Ainsi au regard de toutes les réponses données par les élèves, nous avons choisi huit élèves pour participer à l'étude : Manon, Antoine, Louane, Clément, Wassila, Evan, Angelyna et Lukas.

Nous avons fait le choix de scinder en part égale le nombre de filles et de garçons afin d'interroger la potentielle différence de vécu selon le genre de l'élève. Cependant, les circonstances de la crise sanitaire que nous traversons ne nous ont pas permis de travailler avec tous les élèves pressentis. Nous avons donc dû écarter cette piste de questionnement et nous nous sommes concentrées sur d'autres pistes telles que le vécu en lien avec les formes de groupements, les interactions entre élèves.

Au final, notre étude a été réalisée avec deux élèves volontaires, Antoine et Manon.

5.2 Situation étudiée

Nous avons étudié l'activité des élèves lors de la première séance (*Annexe n°2*) de l'activité triathlon. Lors de cette séance les élèves étaient regroupés par groupes de 4 ou 5 choisis par l'enseignante. Tous les groupes étaient mixtes et formés d'élèves n'ayant pas forcément l'habitude de travailler ensemble de manière à voir leurs comportements dans cette situations inhabituelle, voir inconfortable pour eux.

Dans cette séance, l'objectif était de découvrir les différentes activités proposées à

savoir le sprint, le relais, le lancer de vortex et de balle ainsi que le saut en longueur pour pouvoir à la fin de la séance choisir une activité dans chaque catégorie athlétique. L'enseignante a fait le choix de laisser un maximum d'autonomie aux élèves afin de générer des interactions et de l'entraide dans tous les groupes. Elle a opté pour un fonctionnement des séances différent des séquences précédentes en passant les consignes par le biais de fiches déposées sur chaque atelier. Les élèves devaient donc prendre connaissance des consignes et être tous au clair sur le travail à réaliser. Sur cette feuille de consigne se trouvait également une échelle de niveau.

Les élèves devaient réaliser plusieurs prises de performance dans chaque activité, les recenser puis situer sur l'échelle de niveau présente sur la feuille de consignes, afin de se situer parmi les quatre niveaux. Les élèves devaient également investir différents rôles sociaux tel que le rôle de chronométreur, de lanceur de départ ou encore de mesureur. Le travail lié à chaque rôle était décrit sur la feuille de consigne (*Annexes n°3*) et les rotations étaient organisées de manière précise. Pour le bon fonctionnement de la situation et un enchaînement rapide des tentatives, il était essentiel que les élèves s'impliquent dans ces rôles et communiquent entre eux.

Chaque groupe avait à sa disposition une feuille de travail (*Annexe n°4*) sur laquelle il fallait noter les performances de chacun des élèves. Compte tenu des rotations sur les rôles, chaque élève a dû manipuler cette feuille. A la fin de la séance les élèves devaient choisir trois activités, une dans chaque catégorie athlétique.

A travers ce fonctionnement, l'enseignante a cherché à faire émerger des interactions propices à l'apprentissage entre des élèves qui ne se connaissaient pas, sur le plan du travail, de l'entraide et de la communication.

Le fonctionnement utilisé, l'investissement et la rotation sur les rôles sociaux ainsi que la fiche d'observation ont permis de nombreuses interactions entre les élèves ainsi qu'avec l'enseignant. C'est ces interactions que nous avons cherché à étudier.

5.3 Recueil des données

Trois types de données ont été rassemblées : a) des informations recueillies par questionnaire, b) des données d'enregistrement audio-visuel en continu pendant l'activité des élèves, et c) des données de verbalisation lors d'entretiens post-séance avec les élèves.

Les premières données ont été récoltées par le biais d'un questionnaire. Celui-ci a été

distribué aux élèves au début d'un cours d'EPS au mois de janvier. Les élèves devaient remplir le questionnaire individuellement en essayant d'être le plus honnête possible. Ce questionnaire, en ciblant les questions sur les goûts, les ressentis, et la vision des élèves en EPS nous a permis de cibler davantage notre sujet de recherche et surtout de choisir les participants à l'étude.

Les données d'enregistrement audio-visuel relatives à l'activité des élèves en situation de triathlon ont été recueillies grâce à des caméras posées sur pieds ainsi que des micros connectés. Nous disposions de deux caméras et de deux micros posés sur les élèves participant à l'étude.

Les caméras étaient positionnées en retrait de manière à ne pas influencer les comportements des élèves. De plus les micros étaient accrochés au vêtements des élèves de manière à ce qu'ils ne soient pas gênés et qu'ils soient libres dans leurs interactions. Ces données représentent environ 300 minutes d'enregistrement.

Enfin, les données de verbalisation ont été recueillies au cours d'entretiens post-séance s'inspirant de la méthodologie d'autoconfrontation (Theureau, 2010) pour la première partie de l'entretien, et de l'entretien semi-directif pour la deuxième partie de l'entretien. Au regard des conditions sanitaires ainsi que de concordances d'emplois du temps entre les élèves et les chercheuses, ces entretiens n'ont pu avoir lieu que cinq semaines environ après le recueil des données audiovisuel et sous la forme d'une visioconférence, ce qui a compliqué la remise en situation des élèves dans la situation qu'ils avaient vécue. Les entretiens ont été menés par la chercheuse qui n'était pas l'enseignante de la classe, de manière à ce que les élèves ne soient pas trop influencés par leur relation avec l'enseignante lors de la réponse aux questions. Avant les entretiens, nous avons visionné minutieusement les enregistrements vidéo de manière à sélectionner les moments saillants dans l'activité des élèves. Les entretiens ont consisté à placer chaque élève devant l'enregistrement de son activité passée et à partir d'un questionnement et de relances initiés par le chercheur, à l'inviter à décrire ce qu'il avait vécu, fait, ressenti au fur et à mesure du déroulement de l'enregistrement de son activité. A la suite des entretiens d'autoconfrontation, nous avons procédé à un entretien semi-directif au cours duquel nous posions aux élèves des questions plus larges portant sur leurs préférences, leur vécu, leurs ressentis par rapport à leur pratique de l'EPS (e.g., ressentis par rapport aux méthodes de travail, aux groupes, aux enseignants, aux pairs, etc.). Ces entretiens ont représenté au total 150 minutes d'enregistrement.

5.4 Traitement des données

Le traitement de nos données a pour objectif d'explorer ce qui fait sens pour les élèves en groupe non affinitaire imposés par l'enseignant, ses préoccupations ainsi que les émotions et ressentis qu'ils vivent au travers de cette expérience vécu nous permettant d'en rendre compte.

Les données rassemblées ont été traitées et analysées en quatre étapes ; l'analyse des questionnaires, l'analyse des données audiovisuelles, l'analyse des entretiens et l'analyse croisée des données audiovisuelles et des données de verbalisation rétrospectives.

5.4.1 L'analyse des questionnaires

En ce qui concerne le questionnaire, nous avons lu un à un chaque questionnaire et avons catégorisé les réponses dans un tableau en procédant à une analyse de contenu (*Annexe n° 5*). La plupart des réponses consistaient à situer son avis sur une échelle allant de 1 à 7. Nous avons porté une attention particulière aux élèves ayant fourni des réponses en marge de celles de leurs camarades, c'est à dire ceux dont les réponses se situaient à 1 ou 2 ou à 6 ou 7.

1. Comment perçois tu les cours d'EPS?							
A) Les cours d'EP ont important pour moi	1	2	3	4	5	6	7
B) J'apprécie ces cours	1	2	3	4	5	6	7
		 = Wassila		 =Louane	 = Clément = Antoine		
C) Je prends du plaisir a venir au cours	1	2	3	4	5	6	7
	 = Wassila	 = Louane					
D) Je suis motivé a participer	1	2	3	4	5	6	7
	 = Clément = Wassila	 = Louane = Antoine					

2. Comment évalues-tu ton niveau en EP ?							
A) Sentiment compétence personnel	1	2	3	4	5	6	7
	 = Louane	 = Wassila = Antoine =Laura				 = Clément	 = Sami
B) Sentiment compétence vis a vi des autres	1	2	3	4	5	6	7
	 = Louane WassilaAntoine Clément	 = Evan = Laura					 = Sami

Illustration 1 - Extrait du tableau récapitulatif des réponses des élèves (réponses aux deux premières questions du questionnaire)

5.4.2 L'analyse des données audiovisuelles

Nous avons traité ces données quelques jours après le recueil afin de choisir les moments saillants que nous allions montrer aux élèves lors des entretiens.

L'analyse des données audiovisuelles s'est faite en deux temps, pour répondre à deux finalités distinctes. La première analyse a pour but de sélectionner les épisodes d'intérêt¹ pour l'entretien d'autoconfrontation afin de le rendre le plus efficient possible. La seconde analyse, développée plus tard dans ce chapitre car intervenant après les entretiens d'auto-confrontation, à viser à décrire factuellement les comportements individuels et interactions inter-individuelles en situation.

5.4.3 L'analyse des entretiens d'auto-confrontation

La retranscription des entretiens

Dans un premier temps et pour faciliter l'analyse des entretiens des deux élèves (*Annexe n°6*), nous avons opté pour une retranscription entre la retranscription sociologique et la retranscription verbatim (Demazière, Brossaud & Trabal, 2006). La retranscription verbatim est une retranscription mot pour mot des paroles prononcées par l'interviewé tout en s'autorisant à corriger les fautes d'expression pour accéder à un contenu clair. Nous nous rapprochons d'une retranscription sociologique dans ce sens que nous n'avons pas corrigé les fautes de français qu'elles soient de syntaxe ou d'accord. Cependant, nous n'avons retranscrit que les hésitations des interviewés et non pas l'ensemble des expressions ou communications para-verbales comme le voudrait la méthode sociologique. Rappelons que les entretiens ont été menés pendant la fermeture des établissements scolaires², nous les avons donc réalisés en distanciel grâce à un logiciel de communication vidéo et audio. L'accès à la communication paraverbale est donc limitée par cet outil. Nous avons opté pour cette retranscription intermédiaire afin de clarifier les propos et les rendre plus faciles à traiter sans toucher à leur signification profonde.

1 Nous avons cherché à repérer les moments dans lesquels les actions, communications, interactions, sensations exprimées, étaient riches. Par exemple, nous n'avons retenu aucun moment de transition entre les ateliers car, selon nous, ils n'étaient que peu pertinents au regard de ce que l'on souhaitait étudier : le vécu des élèves en situation de groupe mixte non affinitaire.

2 Due a la crise sanitaire liée à la situation pandémique COVID-19

Les garçons sont sur le champ pour ramasser les vortex et les envoient vers le sac sans faire attention qu'il y a des gens dans la zone de lancé. L'enseignante les arrête, Antoine répond "Mais Madame on les remmène, on les renvoi pour les ranger, on les renvoi pour les ranger". L'enseignante fait une mise au point en les rappelant au règlement intérieur et en leur faisant remarquer qu'une des deux filles de leur groupe s'était prit un des vortex qu'ils avaient lancés. L'enseignant enchaîne en disant "Déjà normalement, je ne comprends pas pourquoi il y a 5 vortex qui sont là-bas. Il y en a que trois qui lancent a la suite l'un de l'autre." Antoine cherche son stylo.

Interviewer : Qu'est ce qu'il ce passe dans ce moment ?

Antoine : Vu que, bah la... Je pense pas que ce soit pour se diveritr mais vu qu'on a la flemme de ranger, on a pas envie de ramener tous les vortex a la main donc on les lance et on fait pas attention à la sécurité des autres.

Interviewer : Qu'est ce que tu te dis ?

Antoine : Bah, d'un côté je me dis que ça va y'a pas eu de gros blessé mais que quand même la prochaine fois je ferais attention.

Interviewer : Te te sens comment quand la professeure arrive sur votre espace de travail ?

Antoine : Bah rien de spécial, parce que a ce moment la, je faisais pas attention qu'il fallait pas lancer le vortex sur les autres

Interviewer : Et ça te fais ressentir rien de spécial ?

Antoine : Non. Bah quand elle me gronde bah c'est juste qu'il faut faire attention la prochaine fois.

Illustration 2 - Extrait de la retranscription d'un ensemble de verbatim prononcés lors de l'entretien d'autoconfrontation d'Antoine

Le codage des entretiens

Nous avons inscrit notre démarche d'analyse dans la Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1990). Pour commencer l'analyse des entretiens, en suivant le premier temps clé de la méthodologie des auteurs, nous avons d'abord procédé à l'identification d'unités de sens, c'est à dire le repérage des verbatims riches en teneur de vécu de l'élève. Nous avons regroupé ensuite ces unités de sens en catégories et sous-catégories, par induction. Ces données ont été regroupées en un tableau à double entrée (*Annexe n°7*) :

Verbatim	Définition des unités de signification	Catégorisation	
Bah on voit un intérêt, mais je sais pas, au bout d'un moment, de travailler ça nous fait euuh.. Je sais pas moi je suis directement comme ça dès que ça m'intéresse pas. Quand ça m'intéresse pas, je sais pas je change vite.	Dit que le travail proposé a un intérêt	Rapport au travail	
	Hésite, sur les effets du travail sur eux	Rapport au travail	Sortie de tache
	Dit que quand il n'est pas intéressé il change vite	Sortie de tache	Préoccupation

Illustration 3: Extrait du tableau à double entrée identifiant les verbatims, unités de sens et catégorisation

Pour finir, nous nous sommes appuyées, dans notre analyse qualitative, autant sur les données audio et vidéo que sur les données de verbalisation recueillies lors des entretiens.

5.4.4 L'analyse croisées des données audiovisuelles et des données de verbalisation rétrospectives

Nous nous sommes attachées à identifier pour chaque instant de la captation les sept faits suivants (*Annexe n°8*): Quand et dans quel espace se déroule la scène au regard de la leçon ? Dans quel moment pédagogique et didactique les élèves se situent-ils ? Où sont les élèves ? Que font-ils ? Qui communique avec qui ? De quels sujets traitent leurs interactions ?

Minutage vidéo	Temporalité	Moment péda/dida	Où sont les élèves ?	Que font-ils ou pas?	Qui communique ou pas avec qui ?	Nature / sujet des interactions
0 à 30"	Début de séance post-échauffement	Prise en main de la fiche d'observation	Antoine est sur la ligne de lancé Sabi déambule dans la zone de lancé Emma et Angelyna sont derrière la zone de lancé adossées à la barrière	Antoine se rappelle qu'il faut un mesureur et tend la balle à Sabi tout en s'en allant vers la zone de mesurage Emma et Angelyna sont adossées à la barrière et on l'air de discuter (pas accès à la discussion car Antoine porteur du micro est trop loin d'elles)	Antoine à proximité de Sabi s'adresse à lui : « A : C'est marqué qu'il faut un mesureur. Viens je vais le faire. Tiens tire, moi je vais mesurer. » En tendant la balle à son camarade Sabi qui lui répond : « Je tire où ? ». Question à laquelle Antoine répond : « Bah faut que tu tire le plus loin »	Rôles au sein de la tâche Objectif de l'élève
	Espace					
	Arrivée sur l'atelier					
Qu'en dit Antoine dans l'entretien ?			Unité de sens	Catégorisation		
Alors qu'est ce que tu fais dans ce moment là ? Décris moi ce que tu vois. Ce que tu dis à tes camarades.						
Euh bah qu'il y avait chacun un rôle et que du coup j'allais faire mesureur.			Dit que chacun des membres assume un rôle	Interactions entre élèves (liées aux rôles)		
			Dit qu'il est mesureur	Apprentissages méthodologiques Connaissances du rôle		
Ces rôles là, tu les avais vu où ?						
Sur la fiche			Dit qu'il a vu les rôles sur la fiche	Apprentissages méthodologiques Connaissances du rôle		
Et qu'est ce que tu cherche à faire à travers ton rôle ?						
Euh bah c'est évaluer les autres élèves ?			Dit que son rôle de mesureur sert à évaluer les autres	Apprentissages méthodologiques Connaissances du rôle		

Illustration 4 - Copie de la première ligne du tableau visant la description factuelle des premières minutes de la captation vidéo du groupe d'Antoine au regard des sept facteurs identifiés

6 Résultats

Nous avons, à la suite de l'analyse de nos données, chercher à mettre en lumière les ressentis des élèves en ce qui concerne leurs interactions avec leur camarades ainsi qu'avec l'enseignante et les conséquences de ses émotions sur leurs apprentissages.

6.1 Ce que vivent les sujets en ce qui concerne les interactions entre pairs en situation de groupe non-affinitaire

Au regard des différents supports dont nous disposions, à savoir les données audiovisuelles, les entretiens ainsi que les questionnaires, nous avons pu voir que nos deux sujets Antoine et Manon pourtant placés dans la même situation vivent des expériences différentes dans leurs interactions avec les pairs.

6.1.1 Pour Antoine, des expériences désagréables accompagnées d'émotions négatives

Si on s'intéresse aux interactions d'Antoine avec ses pairs lorsqu'il est en groupe non-affinitaire, il semble vivre des expériences plutôt désagréables accompagnées d'émotions négatives.

Lorsque nous avons analysé les réponses données par Antoine au questionnaire, nous avons été interpellées par le fait qu'il dise ne pas avoir de préférences en ce qui concerne la mixité des groupes. Cela nous laissait alors penser que, peu importe la forme de groupement utilisée par l'enseignante, Antoine serait en mesure de communiquer et de travailler avec tous les membres de son groupe.



Cependant, on observe à la vidéo que Antoine n'a que très peu d'interactions avec les deux filles de son groupe : neuf sur la durée de deux ateliers . Il semble contrarié de devoir travailler avec elles et privilégie les interactions avec Sabi, avec qui il semble avoir plus d'affinités. Nous pouvons l'observer dès les premières minutes de vidéo, grâce à leur positionnement dans l'espace. A 1 minute, nous voyons que les garçons se trouvent dans la zone de lancer, tandis que les filles sont derrière, en retrait, adossées contre la barrière. Ce positionnement ne favorise pas les interactions entre tous les membres du groupe. De 12' à 17', Antoine discute avec Sabi de sujets liés à des préoccupations extérieures à la tâche demandée et est complètement sorti de la tâche, tandis que les filles sont en train de travailler. Il semble se désintéresser de l'activité des filles et ne cherche pas forcément à avoir d'interactions avec elles quant à leur activité.

Nous avons tout de même pu relever quelques interactions entre Antoine et les filles du groupe, mais celle-ci sont restées brèves. Par exemple, à 10'40, Antoine a dit à Emma : *“Tu dois aller chercher le vortex, Emma”*, ou encore à 17'40 : *“Vas-y Emma, tire, je mesure”*. Mais il a repris sa discussion avec Sabi, ce qui a finalement obligé Emma à mesurer sa performance toute seule.

Ces constats ont été confirmés lors de l'entretien d'Antoine. En effet, même si Antoine se décrit comme une personne “très sociable”, les éléments analysés nous permettent de dire que la situation de travail en groupe non-affinitaire semble avoir affecté négativement ce caractère sociable d'Antoine. Au cours de l'entretien d'auto-confrontation, la chercheuse a confronté Antoine aux différents moments évoqués précédemment en mettant en avant l'absence d'interactions entre tous les membres du groupe : *“Comment vous interagissez dans ce moment là avec les autres, tous les quatre ?”* Antoine a alors répondu : *“Bah, on parle pas trop entre nous quatre”, “Emma et Angelyna je ne leur parlais jamais et Sabi je parlais beaucoup à ce moment là avec lui”*. L'intervieweuse a alors cherché à mettre en lumière les raisons de cette absence de communication entre Antoine et Angelyna et Emma. Antoine a alors confié que c'était *“parce que la prof elle a fait les groupes par rapport à nos performances. Mais on est avec des gens à qui on va moins parler, du coup on va moins s'intégrer dans leur chose, moins oser leur conseiller des choses”*. Enfin, lors de l'entretien semi-directif, Antoine a confié qu'il préférerait *“être en groupe avec ses amis”*.

Les éléments observés à la vidéo complétés par les réponses données par Antoine lors des entretiens montrent que les groupes non-affinitaires ont un impact considérable sur les interactions que peut avoir Antoine avec les membres de son groupe, notamment les gens avec qui il n'a pas l'habitude de travailler et avec qui il n'a pas d'affinités.

6.1.2 Pour Manon, des émotions liées aux interactions avec les pairs contrastées

Contrairement à Antoine, Manon semble vivre des expériences variées suscitant chez elle diverses émotions, parfois agréables, parfois moins.

En ce qui concerne le questionnaire, à la question *“Comment préfères-tu pratiquer les cours ?”*, Manon a répondu avoir une préférence pour des groupes mixtes. Elle justifie cette préférence en sélectionnant différentes réponses telles que *“Je suis plus motivée”, “J'apprends mieux”, “J'aime pratiquer avec mes copains”*.

Nous avons observé dans les données vidéos que malgré le fait que Manon n'ait pas choisi ses camarades de travail, elle était à l'aise et contente de travailler avec eux. Manon a

pris les rênes du groupe et a organisé l'activité de ses camarades à de nombreuses reprises. Ses interactions avec les autres étaient exclusivement orientées vers le travail et prenaient assez souvent une forme impérative. Par exemple, dès le début de l'atelier, à 1'42, elle s'est adressée à ses camarades : *“Les coureurs vous passez chronométreurs tous les deux, le lanceur de départ et un chronométreur vous passez coureur, et l'autre chronométreur devient lanceur de départ”* et les autres membres du groupe se sont exécuter en lui demandant parfois de répéter. Ils laissaient également Manon s'occuper tout le temps de la fiche de travail sans se préoccuper de ce qu'elle écrivait dessus. Un autre moment de la vidéo fait apparaître que Manon a créé une relation de confiance avec ses camarades puisque, malgré le groupe non-affinitaire, elle s'autorisait à demander de l'aide à ses camarades pour progresser. A 51'42, Manon a ainsi interpellé Lucas et lui a demandé : *“Par contre comment on fait ?”*. Lucas lui a montré le geste à faire, Manon tente de le reproduire sans lancer de balle en demandant confirmation à Lucas : *“Comme ça ?”*.

À l'aise dans ses relations avec les autres élèves du groupe, Manon semble toutefois devoir faire face par instants à des émotions plus désagréables. En effet, même si elle gère parfaitement la dimension organisationnelle, elle a rencontré plus de difficulté en ce qui concerne les réalisations motrices. Par conséquent, elle s'est montrée parfois plus sensible aux paroles de ses camarades, notamment quand elles viennent d'un camarade ayant un meilleur niveau qu'elle. Nous avons pu observer cette scène à 49'32 à la vidéo. À ce moment une camarade de Manon, Maëlle, lance sa balle à 15 mètres après un premier essai à cinq mètres. Un de ses camarades s'est moqué de la performance de Maëlle. Manon, visiblement heurtée par cette remarque, a vivement réagi en employant un ton plutôt colérique et en lui disant qu'il ferait mieux *“d'encourager au lieu de rabaisser !”*.

Ainsi, les extraits vidéos nous permettent de voir qu'en situation de groupe non-affinitaire, Manon vit des émotions différentes du fait des interactions qu'elle entretient avec ses camarades. Lorsqu'elle gère l'organisation et échange avec ses camarades sur des éléments qu'elle maîtrise, elle semble vivre plutôt des expériences agréables. Mais, lorsque les interactions sont basées sur le jugement d'une performance, Manon semble ressentir des émotions négatives comme le laissent transparaître ses échanges verbaux. Lors de l'entretien elle a expliqué que, dans le groupe, certains élèves se moquaient ou encore jugeaient ses performances, ce qui n'aurait pas forcément lieu si les groupes étaient affinitaires. Face à cette situation qu'elle caractérise comme *“énervante”*, Manon développe des émotions

négligentes qui apparaissent très clairement à la vidéo. Manon a expliqué lors de l'entretien que lorsqu'elle se retrouve confrontée à ce genre de situation, ce qui n'est pas souvent le cas, elle essaie de faire comprendre à son camarade *“qu'on est pas tous aussi fort que lui et qu'il faut encourager pour aider les autres à s'améliorer plutôt que rabaisser”*.

Lors des entretiens avec Manon, nous avons pu revenir sur ce contraste d'émotions observé précédemment. Manon a confié ne pas avoir de problème à travailler dans un groupe qu'il soit affinitaire ou non, du moment qu'elle a avec elle dans le groupe au moins une personne avec qui elle a de l'affinité. La chercheuse a cherché à savoir si elle agissait en meneuse seulement lorsqu'elle se trouvait dans une position inconfortable ou si c'était pour elle une habitude de travail qu'elle utilisait constamment. Il s'agirait chez Manon plutôt d'un mode relationnel habituel dans les situations de travail en groupe. À la question : *“Comment te décrirais-tu lorsque tu as des interactions avec d'autres ? (timide, leader.se, suiveur.se, prend des initiatives, passive, active, ...)”*, Manon a répondu : *“Souvent j'essaie de prendre les commandes. Je prends la feuille et je dis faut faire ci, ça”*. Manon semble donc assurer spontanément le rôle de meneuse, peu importe la nature du groupe.

Les éléments rassemblés nous permettent d'affirmer que la forme de groupement non-affinitaire n'impacte que partiellement ses interactions avec les autres, et que son ressenti dépend du contenu des interactions. Au sein de son groupe Manon vit des expériences contrastées : positives par rapport à tout ce qui touche l'organisation du travail, mais aussi négatives quand il peut y avoir entre les élèves des jugements et des moqueries.

Ces premiers résultats nous ont permis de montrer que deux sujets placés dans une situation identique ne vont pas vivre la même expérience du point de vue des interactions avec leurs pairs. La forme de groupement, ici imposée par l'enseignante, engendre des vécus différents, et des émotions différentes. Pour Antoine, cette forme de groupement est plutôt mal vécue et se traduit comme un vrai frein aux interactions, alors que pour Manon, cette situation lui permet d'exercer son leadership positif sur les autres, comme elle le fait dans toutes les formes de groupement, ce qui n'empêche pas ponctuellement l'émergence d'émotions négatives lorsque des camarades portent un jugement négatif sur ses performances ou celles d'autres membres du groupe.

6.2 Ce que vivent les sujets en ce qui concerne les relations et les interactions avec l'enseignante en situation de groupe non-affinitaire

6.2.1 Pour Antoine, la présence de l'enseignante agit comme un catalyseur

En ce qui concerne Antoine, les extraits vidéos montrent que son activité est sensible à la présence de l'enseignante.

En effet, à 3'15, nous pouvons voir l'enseignante se diriger vers l'atelier dans lequel Antoine se trouve. A la vue de l'enseignante, Antoine se dirige directement vers la feuille de consignes pour la lire avant l'arrivée de l'enseignante. Nous supposons que cette action est liée à l'arrivée de l'enseignant car, depuis le début de l'enregistrement, ni Antoine ni les membres de son groupe n'ont utilisé la feuille de travail. Lorsqu'il interagit avec l'enseignante, il donne les distances auxquelles ont lancés ses camarades. L'enseignante lui dit alors qu'il faut "*le noter sur la feuille*", ce à quoi il répond : "*Ah bon ?*". Un peu plus tard, à 5'30, Antoine est complètement sorti de la tâche et fait une brésilienne avec son camarade Sabi. L'enseignante siffle et indique la rotation d'atelier. A ce moment-là, Sabi prend la direction de l'atelier suivant, mais, Antoine l'interpelle et lui dit : "*Viens on range pour éviter qu'on se fasse engueuler par la prof*". Là encore l'enseignante semble jouer un rôle important dans l'activité d'Antoine. Il semble soucieux de ranger le matériel, non pas pour les camarades qui passeront sur l'atelier après lui, mais plutôt pour ne pas s'attirer de remarque de l'enseignante.

Lors de l'entretien, nous avons confronté Antoine à ces deux extraits vidéo afin de connaître ses ressentis face aux situations rencontrées.

En ce qui concerne le premier extrait vidéo dans lequel Antoine se dirige vers la fiche de consigne à l'arrivée de l'enseignante, nous avons cherché à savoir si notre supposition que c'était l'arrivée de l'enseignante qui avait influencé l'activité d'Antoine, était juste :

Interviewer : *Qu'est ce que tu fais ?*

Antoine : *Bah là du coup la prof elle, vu que j'avais mal ... On avait pas noté sur la fiche bah la prof elle m'a dit de noter dessus.*

Interviewer : *Est ce qu'il y a un élément déclencheur qui fait que tu vas chercher la fiche ?*

Antoine : *bah, je sais pas, peut-être le fait de voir la prof venir vers nous.*

Antoine a complété ses propos en disant qu'il était un peu angoissé par l'arrivée de l'enseignante parce qu'il savait qu'il n'avait pas fait son travail et avait "*peur de se faire*

gronder”. À ce moment-là, l’arrivée de l’enseignante fait ressentir à Antoine des émotions plutôt désagréables qui le poussent à se conformer aux exigences de l’enseignante.

En ce qui concerne le second extrait vidéo, l’entretien nous éclaire davantage sur le ressenti d’Antoine. En effet, la vidéo nous avait amenées à penser une fois encore qu’Antoine était confronté à des émotions exclusivement négatives, mais ses dires nous conduisent à voir la situation différemment. En effet, Antoine vit à son tour des émotions contrastées. Il doit comme nous l’avions supposé précédemment faire face à des émotions telles que l’angoisse, la contrariété liée à la possibilité d’avoir des interactions plutôt négatives avec l’enseignante. Cependant, le dialogue que nous avons pu avoir avec Antoine nous a permis de découvrir qu’il ressentait aussi des émotions connotées positivement telle que la bienveillance ou encore l’empathie :

Interviewer : *Comment vis-tu vis le fait que tu agisses pour “ne pas trop te faire engueuler“ ?*

Antoine : *Déjà pour nous, c’est pas intéressant de se faire gronder même si c’est notre faute. Et puis la prof elle va pas perdre de temps à gronder les autres alors qu’elle a du travail à faire.*

Antoine cherche donc à construire une relation positive avec l’enseignante, dans son intérêt à elle, mais surtout dans son intérêt personnel dans le but de vivre des expériences agréables.

L’analyse des extraits et des entretiens nous a permis de repérer différentes expériences vécues par Antoine par rapport à l’enseignante lorsqu’il se trouve en situation de groupe non-affinitaire.

6.2.2 Pour Manon, l’enseignante est une personne ressource

Pour Manon, l’enseignante est un pilier sur lequel elle s’appuie pour fournir un travail de qualité. À la vidéo nous pouvons voir à plusieurs reprises que Manon sollicite l’enseignante. À 9 minutes l’enseignante arrive sur l’atelier de Manon. Dès son arrivée, Manon l’interpelle pour lui faire part de sa performance :

“Manon: Madame je suis tordue, c’est nul

L’enseignante lui répond alors : On ne se situe qu’au début de la séquence, tu vas progresser ne t’inquiète pas”.

À ce moment, Manon qui doit faire face à un sentiment d’incompétence semble éprouver le besoin d’être rassurée par l’enseignante au sujet de sa performance pour se remobiliser dans sa pratique et essayer de se dépasser pour progresser.

Un deuxième extrait vidéo situé à 42 minutes nous a interpellés. Dans celui-ci, Manon se trouve sur l'atelier lancer et occupe le rôle de lanceur. Elle a déjà lancé une fois auparavant et a atteint le premier plot situé à 5 mètres. Très déçue de sa première performance, elle demande de l'aide à l'enseignante pour la seconde tentative afin d'améliorer son score : *“Madame, vous conseillez de lancer comme ça ou comme ça ?”*

L'enseignante lui répond qu'elle doit essayer de chercher avec ses camarades la manière la plus efficace pour lancer, ce à quoi elle répond : *“vous conseillez même pas, c'est méchant madame”*. Manon semble ici ressentir une émotion plutôt négative se rapprochant d'un sentiment d'abandon, de délaissement de la part de l'enseignante.

Au cours de l'entretien, à propos du premier extrait dans lequel Manon faisait part de sa performance à l'enseignante, elle nous explique que la réponse fournie par l'enseignante la pousse à se dire : *“j'essaierai de faire mieux la prochaine fois”*. La professeure semble procurer à Manon un sentiment qui lui permet de se rassurer, de chasser plus ou moins les émotions négatives et de se remobiliser pour la suite de la séance.

En revanche, s'agissant du second extrait, Manon a confirmé lors des entretiens qu'elle avait ressenti de la frustration et de l'énervement à l'égard de l'enseignante :

***Interviewer** : Qu'est ce que tu ressens ?*

***Manon** : Ça m'énerve parce que je sais pas comment faire et la prof elle m'aide pas alors je lance et puis tant pis.*

Là encore nous pouvons voir que les deux sujets vivent des expériences différentes et singulières en ce qui concernent la relation et les interactions avec l'enseignante. Toutefois, nous remarquons un point de similitude entre les deux sujets. En effet, pour Antoine comme pour Manon l'enseignante peut être considérée comme un catalyseur de leur activité même si son influence prend une forme différente entre les deux sujets. Cependant, la situation de groupes mixtes non-affinitaires n'est pas évoquée par les élèves quand ils parlent de la relation à l'enseignante dans cette situation. La professeure est une enseignante, avec qui ils interagissent de manière similaire quelle que soit la forme de groupement.

6.3 Les conséquences de la structure non-affinitaire du groupe sur le travail des élèves

Nous avons supposé que les expériences vécues par les élèves exposées précédemment impactent leur activité d'apprentissage, au niveau moteur, méthodologique et social.

Pour Antoine, les éléments analysés précédemment nous permettent de dire que la structure non-affinitaire n'est pas forcément bénéfique dans le sens où son engagement dans la tâche va être impacté négativement. En effet, la configuration en groupe non-affinitaire imposée par l'enseignante pousse Antoine à limiter ses interactions avec les membres du groupe avec qui il n'a pas d'affinité, et à favoriser les échanges uniquement avec ses amis, en l'occurrence ici avec Sabi. Néanmoins, en ce qui concerne ses interactions, notamment celles avec Sabi, nous avons remarqué qu'elles prenaient une forme plutôt ludique et qu'elles n'étaient que très peu orientées vers le travail. Nous retrouvons de nombreux extraits attestant de cela dans la vidéo, comme par exemple à 2'30 : "*On fait une brésilienne ?*" ou encore à 6'28 : "*Eh gros viens je te fais un aile de pigeon*", Les verbalisations en entretien confirment ces observations :

Interviewer: Toi tu fais quoi à ce moment-là?

Antoine: *La je suis en train de parler à Sabi un peu de mon week end, parce que là vu que c'est lundi, on revient de notre week end.*

Interviewer: *Les autres ils font quoi?*

Antoine: *Ils continuent à travailler.*

Interviewer: *Et tu penses à quoi?*

Antoine: *En fait, le sport c'est directement... enfin on devrait pas mais dans notre tête, on se lâche un peu.*

Interviewer: *C'est-à-dire?*

Antoine: *Bah on se détend un peu plus pour parler avec les gens. On parle de ce qu'on a à dire.*

Nous avons observé que la forme de groupement non-affinitaire a fait émerger chez Antoine de nombreuses sorties de tâche. Nous pouvons le voir à 6'30 lorsque les deux élèves se font des jonglages, ou encore à 8'15 quand ils se lancent dans une compétition de lancer de vortex. Antoine a expliqué lors de l'entretien qu'il agissait comme ça lorsqu'il se retrouve face à une situation de travail qui ne l'intéresse pas et à laquelle il ne cherche pas à s'intéresser. Il s'agit donc pour lui de se divertir, d'éviter l'ennui:

Antoine: *Quand ça m'intéresse pas, je sais pas, je change vite.*

Interviewer: *C'est-à-dire?*

Antoine: *Bah je vais vite changer de façon de travail ou éviter de m'ennuyer*

Antoine semble donc davantage préoccupé par le fait de se divertir que par le fait

d'apprendre, de pratiquer et d'assumer ses responsabilités. Nous pouvons nous demander si en situation de groupe affinitaire Antoine serait davantage impliqué dans son travail et s'intéresserait plus aux travail de ses camarades.

Si nous portons notre attention à la relation et aux interactions avec l'enseignante, nous pouvons voir qu'Antoine va pleinement dans le sens de l'enseignant, c'est-à-dire qu'il va plutôt acquiescer et faire en sorte que l'enseignante ne le remarque pas. Il cherche à éviter les ennuis:

***Enseignante:** Qu'est ce que vous faites les gars là ?*

***Antoine:** On ramène les vortex*

***Enseignante:** Vous ne les ramenez pas, vous les lancez à contre sens. Je ne veux plus voir ça, ça peut-être très dangereux si quelqu'un se le prend dessus*

***Antoine:** D'accord madame, on ne le refera plus.*

Cela confirme le fait qu'Antoine travaille davantage pour l'enseignante que pour lui et cherche surtout à ne pas entrer en contradiction avec la professeure pour ne pas avoir d'ennuis.

L'analyse des données vidéo montre que Manon est très présente pour tout ce qui concerne l'organisation groupale, le remplissage de la fiche. Cependant, d'un point de vue purement moteur, nous ne la voyons que très peu pratiquer. En effet, Manon est très investie dans les rôles sociaux et comprend rapidement les enjeux de chaque rôle et leur importance dans la situation. Elle s'applique également à remplir la fiche de manière correcte pour tous les membres de son groupe, alors qu'eux multiplient les lancers et accumulent les performances. Cependant, son sur-investissement dans les rôles organisationnels freine sa pratique. En effet, Manon étant toujours occupée à lire et remplir les fiches, elle ne passe que très peu dans les rôles de lanceur ou coureur. Elle en fait d'ailleurs la remarque sur l'atelier lancer. A 19'10, elle dit à un de ses camarades : *“Mais par contre moi il faut que je relance, vous vous avez déjà lancé plein de fois, moi j'ai lancé qu'une fois et j'ai fait un score nul”*.

Ainsi, les interactions qu'elle a avec ses camarades lui permettent sans doute de développer des apprentissages méthodologiques et sociaux, mais la nature de ses interactions trop centrées sur le fonctionnement du groupe nuit à l'intégration d'apprentissages moteur. Cependant, nous émettons l'hypothèse que la structure en groupe non affinitaire ne joue pas de manière déterminante sur son engagement puisqu'elle a tendance à prendre le travail en main dans toutes les formes de groupement et que cette situation observée d'une pratique

motrice très limitée apparaît plutôt du fait de son implication dans les rôles sociaux.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que la formation en groupe non-affinitaire fait vivre aux élèves des expériences contrastées. En effet, nous avons mis en lumière l'idée que chaque élève vit une expérience singulière malgré le fait que l'environnement de pratique soit la même pour chacun. En effet, Antoine et Manon, tous deux confrontés à des groupes non-affinitaires ne sont pas sensibles aux mêmes éléments et ressentent donc des émotions différentes. Toutefois, la structure non affinitaire utilisée ici ne semble pas affecter les interactions qu'ils peuvent avoir avec l'enseignante.

7 Discussion des résultats

7.1 Enquêter sur l'activité des élèves pour mieux cadrer l'environnement d'apprentissage des élèves

Notre dernière question de recherche, basée sur les potentielles conséquences des groupes non-affinitaires sur les savoir moteurs, méthodologiques et sociaux, nous a poussé à analyser de manière précise le comportement des élèves dans la tâche d'apprentissage. Nous avons remarqué en analysant l'activité d'Antoine que la structure non-affinitaire du groupe pouvait provoquer un désengagement partiel ou total de la tâche demandée ce qui peut influencer négativement l'intégration de savoirs. En effet, comme le rappelle Brunelle et al. (1989), de nombreuses études ont montré que « la quantité de temps consacré à l'apprentissage a été identifié comme une variable médiatrice qui joue un rôle primordial dans l'atteinte des objectifs poursuivis » (p. 184). Ce désengagement peut prendre différentes formes telles que des interactions spontanées non orientées sur la tâche de travail, des sorties de tâche ou encore un manque d'intérêt pour le travail collectif. Le cas d'Antoine nous permet de dire que la forme de groupement non-affinitaire peut donc nuire aux apprentissages de certains élèves dans le sens où elle nuit aux interactions entre les membres du groupe.

Or, nous savons que les interactions entre pairs sont essentielles dans le processus d'apprentissage dans le sens où elles peuvent être à l'origine d'une élévation de la motivation et du niveau attentionnel (responsabilisation, encouragement, conseil). Selon Lafont et Moulin (2006), les situations coopératives sont favorables au développement de l'estime de soi et des habiletés motrices, méthodologiques et sociales si le dispositif sollicite l'entraide entre les élèves. Les interactions sociales de type coopération et participation sont favorables au

développement du sentiment d'efficacité personnelle, lequel intervient pour «pousser» l'apprenant à s'engager dans la tâche (Martin & Lafont, 2005). De plus, Bandura en 1977 a développé le concept d'expériences vicariantes, selon lequel le fait d'observer un élève réaliser et réussir une tâche pourrait inciter ses camarades à fournir les efforts nécessaires pour la réussir à leur tour.

Nous savons également qu'il ne suffit pas de placer les élèves en groupe pour qu'ils coopèrent. Selon Buchs (2017), l'enseignant a un rôle essentiel dans la structuration du travail coopératif. Elle s'appuie sur les propos de Cohen (1994) qui «recommande de s'assurer que la tâche qui est confiée aux élèves nécessite un apport de la part de tous les membres et ne peut pas être réalisée individuellement». L'enseignant doit également au travers de son dispositif créer de l'interdépendance positive entre les membres du groupe de manière à ce que les élèves comprennent qu'ils ont besoin des autres pour progresser et apprendre. De plus, il doit s'assurer de l'investissement de tous les élèves du groupe dans la tâche coopérative. C'est-à-dire que l'enseignant doit être vigilant aux indices synonymes de désengagement afin de réorienter l'activité de l'élève. Pour cela, il est essentiel qu'il enquête sur l'activité de l'élève afin de construire un suivi.

Carole Sève (2014) a développé cette dimension de l'activité de l'enseignant. Selon cette auteure, l'enquête sur l'activité des élèves est essentielle puisqu'elle permet à l'enseignant de rentrer dans le monde de l'élève et de se renseigner sur ses préoccupations, de «comprendre et de prendre en compte les significations que les élèves donnent aux situations qu'ils vivent» et ainsi de s'adapter en lui proposant de vivre des expériences auxquelles il sera sensible. Si nous reprenons le cas d'Antoine, en nous intéressant au manque d'interactions au sein de son groupe, il faudrait que l'enseignante soit vigilante à plusieurs éléments tels que le type d'interaction, les personnes avec qui il interagit et devrait essayer de comprendre les raisons de ce manque d'interaction et d'investissement dans la tâche afin de jouer sur la structuration de l'environnement d'apprentissage pour faire évoluer son engagement (introduire de l'interdépendance entre les élèves, cadrer plus fermement l'organisation des rôles sociaux, par exemple).

7.2 Viser un engagement des élèves sur l'ensemble des dimensions d'apprentissage travaillées

L'analyse de l'activité de Manon a montré qu'il s'agit d'une élève qui veut bien faire

en EPS mais investit peu le versant moteur de la discipline. Les groupes non-affinitaires peuvent-ils provoquer chez les élèves des stratégies de refuge vers un versant de l'activité d'apprentissage (moteur, méthodologique ou social) qu'ils maîtrisent pour éviter le jugement ou l'échec en face de ceux qu'ils connaissent ou apprécient moins ? Les résultats issus de l'analyse de l'activité de Manon en groupe non-affinitaire montre qu'elle ne pratique quasiment pas, et qu'elle délaisse consciemment ou inconsciemment le versant moteur. Elle l'a elle-même exprimé dans l'entretien, et l'analyse des enregistrements vidéos le fait apparaître très clairement. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'elle compense sa peur de l'échec ou du jugement d'autrui sur sa performance motrice par un investissement quasi exclusif du versant méthodologique présent dans la tâche à effectuer.

Cela semble avoir une certaine efficacité et permettre un équilibre de fonctionnement et d'obtenir une « situation qui tourne » à première vue. Cependant, ce fonctionnement tend à « enfermer » des élèves dans les tâches qu'ils maîtrisent, ne permettant pas d'apprentissages nouveaux.

Le travail en groupes non-affinitaires peut être une configuration propice aux apprentissages sociaux à condition qu'il soit considéré comme objets d'apprentissage en tant que tels. Maudet (2013) hiérarchise des niveaux d'acquisition des compétences à travailler en groupe selon trois paramètres : la concertation, la coopération et la répartition des rôles. Ce dernier paramètre nous intéresse particulièrement au regard de l'activité de Manon. Maudet (ibid.) décrit cinq niveaux : « 1. N'accepter aucun rôle. 2. Choisir son rôle sans se préoccuper des autres. 3. Accepter une répartition en la modifiant à son avantage. 4. Accepter une répartition pour le bon fonctionnement du groupe. 5. Proposer une organisation nouvelle à la répartition des rôles. » (tableau, p. 7). Au vu de l'analyse de l'activité de Manon, nous pouvons la positionner sur cette échelle au niveau 3. Manon organise à son avantage son investissement dans le groupe en privilégiant les rôles à dominante méthodologique et sociale.

Alors, comment aider un élève qui se réfugie dans des tâches ou rôles qu'il maîtrise déjà pour lui permettre de nouveaux apprentissages ? Comment lui permettre de tenter, que ce soit en groupe affinitaire ou non, des actions l'engageant au plan moteur, alors qu'il n'est pas à l'aise ?

A l'instar de ce que l'on observe dans l'activité acrosport avec les rôles de voltigeur, porteur, joker ou pareur, il ne suffit en effet pas de dire « passez dans tous les rôles » pour que les

élèves s'y confrontent réellement, les investissent et apprennent. La structuration de l'environnement d'apprentissage des élèves (définition précise des contenus, conception des outils d'aide à l'apprentissage, organisation des rôles, structure coopérative des tâches) doit permettre à chacun de se confronter aux apprentissages visés sans que certaines dimensions de l'activité d'apprentissage puissent être esquivées. D'une certaine manière, les contraintes associées aux tâches d'apprentissage doivent pousser les élèves à sortir de leur « zone de confort ».

Afin de le faciliter, nous proposons d'explorer les deux pistes suivantes :

- Mettre en place des situations d'apprentissage très structurées du point de vue des tâches à réaliser par les élèves afin de les amener à assurer tous les rôles de manière systématique.
- Éduquer au regard critique sur la performance d'un camarade ou sur la sienne pour progresser est un objectif encouragé dans les textes officiels. Cependant, il est nécessaire pour l'enseignant de veiller à ce que les retours sur les performances soient réalisés par les élèves dans le respect de chacun et de chacune et que les productions soient jugées avec la bienveillance à laquelle chacun et chacune a droit. Un travail visant à établir avec les élèves le cadre dans lequel on travaille dans être mené dès le début de l'année, dans une optique de coconstruction des règles. L'établissement d'un tel cadre de travail est de la responsabilité de l'enseignant afin que chaque élève puisse évoluer dans un climat de confiance propice à ses progrès.

8 Bilan et perspectives

Notre analyse nous a permis de prendre du recul sur l'utilisation de groupes non-affinitaires.

Tout d'abord, nous pensons que cette forme de groupement est une situation prometteuse pour développer les valeurs citoyennes des élèves. En effet, l'idée des groupes non-affinitaires est de favoriser un travail coopératif entre des élèves qui ne travaillent pas ou peu ensemble, dans le but que chacun progresse en s'aidant de ce que les autres peuvent leur apporter. En particulier, le travail de co-observation qui peut s'établir lorsque l'on est confronté à de nouveaux partenaires peut s'avérer intéressant. Cela nécessite que les élèves se découvrent, découvrent les manières de travailler et de fonctionner de chacun et établissent les règles de fonctionnement en commun dans le groupe, qui permettront à chaque membre du groupe de trouver sa place et de progresser. Ainsi le groupe non-affinitaire paraît être un bon

moyen de travailler la dimension sociale et de faire émerger chez les élèves des valeurs citoyennes.

Par ailleurs, les groupes non affinitaires sont souvent conçus de manière à obtenir une hétérogénéité de niveaux. Par cela, les élèves vont pouvoir mettre en place des stratégies de compensation permettant de combler les manques de certains avec les points forts des autres. Cette configuration est également appréciable pour favoriser la coopération dans le sens où les élèves les plus à l'aise dans l'activité vont pouvoir aider ceux rencontrant le plus de difficulté. De plus, les élèves les plus à l'aise de chaque groupe vont pouvoir observer, conseiller ou encore coacher leurs camarades.

Enfin, le groupement non-affinitaire est aussi utile pour l'enseignant. À travers ce format, il lui est plus facile de voir si les habiletés coopératives ont été acquises par les élèves. Pour cela, il faut qu'il soit particulièrement attentif aux interactions qui se développent dans les groupes de travail. En effet, en analysant l'activité de deux élèves confrontés à une situation de participation à un groupe mixte non-affinitaire, nous avons vu que les interactions entre pairs étaient fortement impactées par la structure du groupe, et que les habiletés coopératives n'étaient pas forcément acquises. Nous avons pu observer que lors de travaux en groupe non-affinitaire, certains élèves restaient cantonnés dans un rôle qu'ils maîtrisent et ne sortaient pas de leur zone de confort pour ne pas se mettre en difficulté dans le groupe. Là encore, l'enseignant doit être vigilant à cela et réguler autant que possible, de manière à ce que tous les élèves puissent vivre des expériences diverses et variées et développer de nouveaux apprentissages.

Néanmoins, cette formation groupale a aussi quelques désavantages qui impactent de manière négative la coopération entre les élèves et plus largement leurs apprentissages. Tout d'abord, le risque de manque de cohésion dû à un manque d'affinité entre les élèves n'est pas à négliger. En effet, comme les élèves ne travaillent pas ou travaillent peu ensemble, ils n'ont pas pu tisser de lien. Nous risquons alors de voir apparaître un groupe peu solidaire dans lequel les élèves communiquent peu, comme nous l'avons observé dans le cas d'Antoine. Il est également possible que ce genre de groupe développe plutôt des comportements individualistes, les élèves se préoccupant uniquement de leur propre performance, délaissant les responsabilités liées aux rôles sociaux et se désintéressant totalement des performances des autres membres du groupe.

8.1 Perspectives

Nous avons développé précédemment l'idée que le manque de cohésion était un frein à un véritable travail coopératif. Ainsi, il est essentiel que l'enseignant, en amont de l'utilisation des groupes non-affinitaires, développe avec les élèves des habiletés coopératives telles que l'écoute des camarades, le respect des performances, ou encore la prise en charge de responsabilités. En plus de cela, l'enseignant devra également, pour favoriser la cohésion de groupe, créer des enjeux communs. Johnson et Johnson (1990) ont démontré que plusieurs conditions étaient nécessaires au bon déroulement de l'apprentissage coopératif. Nous n'en retiendrons ici que deux : la création d'un but commun, et l'interdépendance positive. Par le but commun, il est attendu que les élèves travaillent dans la même orientation, la même direction, qu'ils aient les mêmes objectifs. L'interdépendance positive, quant à elle, doit mettre les élèves dans une situation où l'atteinte de leurs objectifs d'apprentissage n'est possible que "si, et seulement si, les autres élèves avec qui ils sont coopérativement associés atteignent les leurs".

De plus, afin de développer une véritable entraide au sein de ces groupes, il sera essentiel pour l'enseignant de poser une structure de la tâche d'enseignement qui cadre l'activité des élèves dans le sens de la coopération. Ils travailleront en autonomie dans un cadre clairement défini qui les conduira à respecter la rotation des rôles. Par conséquent, en plus de pratiquer sur un temps équitable, et pour peu que la condition d'interdépendance positive soit assurée, tous les élèves passeront par tous les rôles et seront poussés à s'intéresser aux performances de leurs camarades et à les aider.

Enfin, une autre piste pour le bon fonctionnement des groupes non-affinitaires est d'en contrôler l'hétérogénéité. Buchs (2017) a en effet remis en cause l'idée d'une hétérogénéité maximale, "notamment pour les élèves de niveau moyen qui peuvent se trouver exclus des relations «enseignant-apprenant» susceptibles de prendre place entre les élèves de niveau faible et fort. Des groupes homogènes ou des groupes comprenant des élèves de niveau fort et moyen ensemble ou des élèves de niveau moyen et faible ensemble (hétérogénéité restreinte) semblent plus propices pour les élèves de niveau moyen." Ainsi, il semble essentiel que l'enseignant connaisse le niveau de chaque élève et le prenne en compte lors de la formation des groupes de manière à permettre à chacun de progresser sans exclure personne.

8.2 Limites de l'étude

Nous avons rencontré diverses difficultés durant l'élaboration de cette étude. La première fut de ne pas pouvoir recueillir les données nécessaires pour traiter notre sujet de départ. Ce dernier devait porter sur le vécu des élèves en situation de groupe mixte non-affinitaire mais aussi dans des APSA socialement marquées par des stéréotypes de genres. Par exemple, nous avions imaginé croiser le vécu des élèves en triathlon et leur vécu dans une activité danse. Cependant, la programmation de l'établissement accueillant la recherche fut bousculée par les mesures sanitaires exigeant de pratiquer dehors une grande partie de l'année, et nous n'avons eu le temps d'enregistrer qu'une partie des séances en triathlon. . La fermeture des établissements scolaires due à l'épidémie de COVID 19 en Mars 2020 nous a également fermé la possibilité de recueillir d'autres données complémentaires.

Par conséquent, les données collectées sur le terrain ont été maigres, et ont porté sur une seule activité. Nous sommes conscientes du caractère limité des résultats de notre étude. Néanmoins, celle-ci a tout de contribué à enrichir notre réflexion sur la question du vécu des élèves dans les groupes de travail. Il est certain qu'une étude réalisée dans d'autres conditions pourrait permettre de mieux comprendre l'impact des différentes formes de groupement sur les interactions au sein des groupes d'apprentissage, sur le bien-être des élèves et le climat d'apprentissage dans la classe.

9 Bibliographie

- Bales R.F. (1950). Interaction process analysis. Cambridge, Addison-Wesley. *A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bany, A., & Johnson, V. (1971) trad, de l'américain. — Dynamique des groupes et éducation. Le groupe classe
- Benhaïm-grosse J. (2007). *Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au lycée et au collège, 2005- 2006*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, coll. « Les Dossiers », n°190.
- Bordes, P. (2000). *L'organisation de la classe d'éducation physique. Modalités de regroupement, relations interpersonnelles et progrès des élèves*. Thèse de doctorat, sociologie, université Paris 5.
- Bordes, P. (2005). Influence des modalités de regroupement des élèves sur leurs progrès moteurs: Étude quasi expérimentale en situation d'enseignement. *Carrefours de l'éducation*, 2(2), 3-11. <https://doi.org/10.3917/cdle.020.0003>
- Brunelle, J., Spallanzani, C., Tousignant, M., Martel, D. & Gagnon, J. (1989). Effets d'une stratégie d'auto-supervision sur les composantes du temps d'apprentissage dans l'enseignement de deux sports. *Revue canadienne de l'éducation*, 14 (2), 182-202.
- Brunet, L., & Savoie, A. (2003). La face cachée de l'organisation : Groupes, cliques et clan. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Buchs, C. (2017), Coopération entre et avec les élèves. CNESCO. Consulté le 18 juin 2021. URL: http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313_13_Buchs.pdf.
- Byrne, M. M. (2001). Understanding life experiences through a phenomenological approach to research. *AORN Journal*, 73(4), 830-832. [https://doi.org/10.1016/s0001-2092\(06\)61812-7](https://doi.org/10.1016/s0001-2092(06)61812-7)
- Cialdini, R. B., Reno, R. R., & Kallgren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), 1015-1026.
- Cizeron, M. & Huet, B. (2011). Regard phénoménologique sur l'expérience corporelle. In N. Gal-Petitfaux et B. Huet (Eds.), *L'expérience corporelle*, Collection Pour l'action, pp. 11-24. Paris : revue EP.S.
- Cohen, E. G. (1994). Le travail de groupe:Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène (F. Ouellet, Trans.). Montréal:Les Editions de la Chenelière
- De Visscher, P. (2010). Dynamique des groupes et éducations alternatives. Une confrontation. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 4(4), 683-729.
- Demazière, D. ; Brossaud, C. & Trabal, P. (2006). Analyses textuelles en sociologie.

- Logiciels, méthodes, usages. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Doise, W., (1982). L'explication en psychologie sociale. Sociologies. Paris, Presses universitaires de France.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment : An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 1977, 28, 51-55.
- Elias, N. (1991). La Société des individus (Essais) (French Edition) (FAYARD éd.). FAYARD.
- Espinosa, G. (2020) « De la question des émotions de l'élève dans la formation enseignante en France », *Recherches en éducation* [En ligne], 41 | 2020, mis en ligne le 01 juin 2020, consulté le 26 Mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/529> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.529>
- Etienne, J., Bloes, F., Norek, J-P. & Roux, J.P. (1997). Dictionnaire de sociologie. Les notions, les mécanismes et les auteurs. 3e Édition Hatier. Paris.
- Fischer, G. (2020). *Chapitre 3. Le groupe social*. Dans : , G. Fischer, Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale (pp. 75-112). Paris: Dunod.
- Gaillard, C. & Wehrli, E. (2015) *Mixité, non mixité et rapport à l'autre en EPS : le point de vue des filles et des garçons*. Mémoire Professionnel en Education physique et sportive. Haute école pédagogique de Vaud.
- Hauw, D. (2000). Les groupes en EPS. In J.P. Rey (Ed.), *Le groupe* (pp. 89-104). Paris : Editions Revue EPS.
- Huet, B., & Saury, J. (2011). Ressources distribuées et interactions entre élèves au sein d'un groupe d'apprentissage : une étude de cas en éducation physique et sportive. *@eJRIEPS*, 24, 4-30.
- Husserl, E. (1979) *Expérience et jugement*, trad. D. Souche-Dagues, PUF, Paris
- Johnson D. W. & Johnson R. T. What is cooperative learning ? In : Brubacher M., Payne R. & Rickett K. (ed.). *Perspectives on small group learning*. Oakville : Rubicon Publishing Inc., 1990, pp. 68-80.
- Johnson, D.-W., & Johnson, F.-P. (2009). *Joining together. Group theory and group skills*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Lafont, L. & Moulin, N. (2006). Adolescence, estime de soi et interactions sociales, in *Revue AEPS, Journée de l'EPS, Education et estime de soi*, Bordeaux.
- Lewin, K. (1947). *Frontiers in Group Dynamics*. *Human Relations*, 1(2), 143-153. <https://doi.org/10.1177/001872674700100201>
- Martin L. & Lafont L. (2005). «Coping model» et Modèled de maîtrise: l'influence du type de modélisation sur l'apprentissage d'une habileté gymnique et sur les réponses psychologiques des sujets. *Communication orale au Congrès International ARIS-*

- AFRAPS, 20, 21, 22 Janvier 2005, Louvain La Neuve.
- Maudet, J-F. (2013). Le travail en équipe, Revue e-nov EPS, n°5.
- Meard, J. et Bertone, S. (1999). Le professeur d'E.P.S. et les attitudes d'élèves, Analyse des discours professionnels de 1984 à 1996. Paris, Edition Revue E.P.S
- Merleau-Ponty, M. (1945) Phénoménologie de la perception, Paris, Gallimard.
- Ministère de l'éducation Nationale
 Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (25 juillet 2013)
 Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015)
- Moreno, J.L. (1965). Psychothérapie de groupe et psychodrama. Paris : PUF
- Oberlé, D. (2016a). *Chapitre 2. Aspects structurels des groupes*. Dans : , D. Oberlé, La dynamique des groupes (pp. 31-58). FONTAINE, France: Presses universitaires de Grenoble.
- Oberlé, D., & Beauvois, J-L. (1995). *Cohésion et normativité*. In G. Mugny, D. Oberlé & J.L. Beauvois (Eds.), Relations humaines, groupes et influence sociale (pp.75-90). Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Patinet, C., & Cogérino, G. (2013). Expériences de mixités vécues par les enseignants d'éducation physique et sportive : lien entre vigilance et équité sexuée. *Revue française de pédagogie*, 182, 93-106. <https://doi.org/10.4000/rfp.4014>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International Handbook of Emotions in Education*. New York : Routledge.
- Rabardel, P. (1995). Chapitre 3 - Première approche de la notion d'instrument in *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin
- Reuter, Y. (2016). Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école, Paris, ESF éditeur.
- Rey, J-P. Salou, J-P et Saury, J. Hauw, D. (2000). Le groupe .Paris, Editions Revue E.P.S
- Ribau, C., Lasry, J., Bouchard, L., Moutel, G., Hervé C. & Marc-Vergnes, J. (2005). La phénoménologie : une approche scientifique des expériences vécues . *Recherche en soins infirmiers*, 2(2), 21-27. <https://doi.org/10.3917/rsi.081.0021>
- Sève, C. (2014). Entre guidage, accompagnement et enquête. Revue n°6 .e-nov EPS.
- Sève, C., Terré, N., Volondat. M., & Saury, J. (2016). L' EPS du dedans: Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur. Paris: Éditions EP&S.
- Sherif, M. (1962). *Intergroup relations and leadership*. New York: Harper.

- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Montréal : Gaëtan Morin
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded Theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Terret T., Cogérino G. & Rogowski I. (2006). *La mixité en EPS : pratiques et représentations*. Paris : Éd. Revue EP.S.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287–322.
- Vors, O. & Gal-Petitfaux, N. (2008). Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS , in *Travail et formation en éducation* [En ligne], 2 mis en ligne le 18 décembre 2008, URL : <http://journals.openedition.org/tfe/724>
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2011) Situations de travail par ateliers et configuration de l'activité collective en classe 'Réseau Ambition Réussite'. eJRIEPS, Université de Franche Comté, pp.96-115. ffhal-01474517f

10 Annexes

Annexe n° 1 Questionnaire issu du mémoire de Gaillard, C. & Wehrli, E. (2015)



PROJET MIXITE – QUESTIONNAIRE ELEVE

Cher/chère élève,

Ce questionnaire s'intéresse à ta perception des cours d'éducation physique et notamment des relations que tu peux avoir avec les garçons et les filles avec qui tu partages le cours.

Comment remplir ce questionnaire :

1. Coche la réponse ou entoure le chiffre qui te semble juste spontanément, sans trop réfléchir.
2. Les réponses que tu apportes doivent être les plus sincères possibles.
3. Veille à répondre à chaque question, sans rien oublier.

Quelques précisions sur la protection des données:

1. Ce questionnaire n'est **pas un test**. Tu ne peux donc rien faire de faux en y répondant !
2. Ce questionnaire est **anonyme**. Cela signifie que personne ne pourra savoir quelles réponses sont les tiennes et lesquelles sont celles des autres élèves.

TOI ET L'EDUCATION PHYSIQUE A L'ECOLE

1. Comment perçois-tu les cours d'éducation physique ?

	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	
(a) Les cours d'éducation physique sont importants pour moi	1	2	3	4	5	6	7
(b) J'apprécie ces cours	1	2	3	4	5	6	7
(c) Je prends du plaisir à venir aux cours d'éducation physique	1	2	3	4	5	6	7
(d) Je suis motivé(e) à participer à ces cours	1	2	3	4	5	6	7

2. Comment évalues-tu ton niveau en éducation physique ?

À ce jour, ...	Très faible					Très fort	
(a) ... j'ai le sentiment que mon niveau en éducation physique est ...	1	2	3	4	5	6	7
(b) ... en me comparant aux autres élèves, j'ai un niveau éducation physique	1	2	3	4	5	6	7
	Très difficile					Très facile	

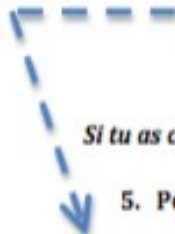
(c) ... pour moi l'éducation physique est une branche ... 1 2 3 4 5 6 7

3. Dans l'établissement où tu es actuellement scolarisé, tes cours d'éducation physique sont des cours...: (Une seule réponse possible)

- ₁ ... filles - garçons mélangés tout le temps (mixtes)
- ₂ ... filles - garçons mélangés la majorité du temps
- ₃ ... parfois filles - garçons mélangés, parfois filles - garçons séparés
- ₄ ... filles - garçons séparés la majorité du temps
- ₅ ... garçons et filles séparés tout le temps (non mixtes)

4. Comment préfères-tu pratiquer les cours en éducation physique? (Une seule réponse possible)

- ₁ ... filles - garçons mélangés
- ₂ ...filles - garçons séparés
- ₃ ...pas de préférence



*Si tu as coché **les réponses 1 ou 2**, donnes-en les raisons dans la question suivante :*

5. Pourquoi as-tu cette préférence ?

	Pas du tout d'accord						Tout à fait d'accord
	1	2	3	4	5	6	7
(a) Je suis plus motivé(e)							
(b) Les activités pratiquées sont plus intéressantes							
(c) L'ambiance de classe est meilleure							
(d) J'apprends mieux							
(e) Le professeur est plus disponible							
(f) J'aime pratiquer l'éducation physique avec mes copains / copines							
(g) Autre (préciser) :							

6. De ton point de vue, l'éducation physique est une discipline d'enseignement qui... (une seule réponse possible)

- ₁ ...favorise les filles
- ₂ ...favorise les garçons

₃ ...ne favorise aucun des deux sexes

7. Dans ton établissement, les enseignants d'éducation physique que tu as en cours sont des ...: (une seule réponse possible)

- ₁ ... hommes tout le temps
- ₂ ... hommes la majorité du temps
- ₃ ... parfois hommes, parfois femmes
- ₄ ... femmes la majorité du temps
- ₅ ... femmes tout le temps

8. Préfères-tu avoir un enseignant d'éducation physique...

- ₁ ... homme
- ₂ ... femme
- ₃ ... pas de préférence

Si tu as coché les réponses 1 ou 2, donnes-en les raisons dans la question suivante :

9. Pourquoi as-tu cette préférence ?

	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	
	1	2	3	4	5	6	7
(a) Ils ou elles m'encouragent davantage							
(b) Ils ou elles corrigent mieux mes difficultés							
(c) Ils ou elles passent davantage de temps avec moi							
(d) Ils ou elles me félicitent davantage							
(e) Ils ou elles me conseillent davantage							
(f) Ils ou elles sont plus sympas							
(g) Autre (préciser) :							

10. Coche dans la liste suivante, les activités que tu as déjà pratiquées en éducation physique dans ton établissement actuel (plusieurs réponses possibles)

LES FILLES, LES GARÇONS ET LES ACTIVITES PHYSIQUES

11. De ton point de vue, les activités physiques suivantes conviennent-elles plutôt aux filles ou plutôt aux garçons ou aux deux sexes?

	Typiquement féminin	Plutôt féminin	Les deux	Plutôt masculin	Typiquement masculin
(a) Football	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(b) Basketball	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(c) Handball	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(d) Volleyball	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(e) Badminton	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(f) Tchoukball	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(g) Gym aux agrès	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(h) Acrosport (pyramides)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(i) Danse	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(j) Athlétisme	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(k) Natation	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(l) Patinage artistique	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(m) Hockey	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(n) Ski	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(o) Snowboard	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

12. Selon toi, qu'est-ce que recherche une fille et un garçon dans la pratique sportive ?

	Typiquement féminin	Plutôt féminin	Les deux	Plutôt masculin	Typiquement masculin
(a) Compétition	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(b) Douceur	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(c) Souplesse	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(d) Force	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(e) Élégance	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

- | | | | |
|---|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> ₁ Football | <input type="checkbox"/> ₂ Basketball | <input type="checkbox"/> ₃ Handball | <input type="checkbox"/> ₄ Volleyball |
| <input type="checkbox"/> ₅ Badminton | <input type="checkbox"/> ₆ Tchoukball | <input type="checkbox"/> ₇ Gym aux agrès | <input type="checkbox"/> ₈ Acrosport (pyramides) |
| <input type="checkbox"/> ₉ Danse | <input type="checkbox"/> ₁₀ Athlétisme | <input type="checkbox"/> ₁₁ Natation | <input type="checkbox"/> ₁₂ Patinage artistique |
| <input type="checkbox"/> ₁₃ Hockey | <input type="checkbox"/> ₁₄ Ski | <input type="checkbox"/> ₁₅ Snowboard | |

(f) Vitesse	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(g) Collaboration	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(h) Performance	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(i) Prise de risque	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

CARACTERISTIQUES PERSONNELLES

13. Qu'est-ce qui est pour toi le plus marquant dans ton caractère ?

	Jamais vrai		Parfois vrai			Toujours vrai	
(a) Je suis toujours prêt(e) à écouter les autres	1	2	3	4	5	6	7
(b) Je suis doux(ce), gentil(le)	1	2	3	4	5	6	7
(c) J'ai l'esprit de compétition	1	2	3	4	5	6	7
(d) Je suis sensible aux peines et aux problèmes des autres	1	2	3	4	5	6	7
(e) J'ai des qualités de commandement	1	2	3	4	5	6	7
(f) Je suis affectueux(se)	1	2	3	4	5	6	7
(g) Je suis sûr(e) de moi	1	2	3	4	5	6	7
(h) J'aime rendre service	1	2	3	4	5	6	7
(i) Je suis énergique	1	2	3	4	5	6	7
(j) Je suis attentif(ve) aux besoins des autres	1	2	3	4	5	6	7
(k) Je suis dominateur(trice)	1	2	3	4	5	6	7
(l) Je suis chaleureux(se)	1	2	3	4	5	6	7
(m) Je suis sportif(ve)	1	2	3	4	5	6	7
(n) Je suis prêt(e) à consoler les gens	1	2	3	4	5	6	7
(o) Je me comporte en chef	1	2	3	4	5	6	7

(p) Je suis tendre	1	2	3	4	5	6	7
(q) J'ai confiance en moi	1	2	3	4	5	6	7

14. Tu trouveras ci-dessous une liste de caractéristiques personnelles. Pour toi ces caractéristiques correspondent plutôt aux filles, plutôt aux garçons ou aux deux sexes ?

	Typique- ment féminin	Plutôt féminin	Les deux	Plutôt masculin	Typique- ment masculin
(a) Indépendant(e)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(b) Emotif(ve), sensible	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(c) Passif(ve), indifférent(e)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(d) Incapable de se consacrer complètement aux autres	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(e) Brutal(e)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(f) Serviable	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(g) Compétitif(ve)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(h) Aimable	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(i) Sensible aux sentiments des autres	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(j) Prend facilement des décisions	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(k) Baisse facilement les bras	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(l) N'est pas du tout sûr de soi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(m) Se sent très inférieur(e) aux autres	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(n) Compréhensif(ve)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(o) Très froid dans ses relations avec les autres	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(p) Perd toute maîtrise de soi sous la pression	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

15. Pratiques-tu actuellement du sport en dehors de l'éducation physique à l'école ?

₁ Oui ₂ Non Si NON : tu peux directement passer à la question 16

SI OUI : b. Pratiques-tu au moins un sport en compétition ? ₁ Oui ₂ Non

c. Combien d'heures pratiques-tu du sport en dehors de l'école (en moyenne par semaine): h/semaine

16. Sexe : ₁ Garçon ₂ Fille

17. Classe :

18. Date de Naissance : __/__/----

19. Nationalité (*plusieurs réponses possibles*) :

₁ Suisse

₂ Nationalité européenne

₃ Autre nationalité

MERCI POUR TA PARTICIPATION

Annexe n°2 Cadre de leçon

Triathlon séance 1 3ème E

Objectif de leçon

-Découvrir les différentes activités du triathlon

-Faire un choix parmi plusieurs activités

Situation d'échauffement : Objectifs : -Être prêt à pratiquer		
Temps 1 : 5 minutes de courses autour du stade		
Temps 2 : -Les élèves sont par équipe de 4 mixtes -Ils doivent se relayer sur différentes courses : Talons fesses, monté de genoux, parcours, sprint -Ils doivent faire l'aller/ retour puis passer la ligne pour que le coureur suivant s'élance		
Temps 3 : Démonstration -Les élèves sont en colonnes et réalisent des gammes + retour en trottinant sur le côté : <ul style="list-style-type: none">• Courses jambes tendues• Courses arrière• Extension de pied• Foulées bondissantes		
CR° : -	CRTE : -Se sentir prêt à pratiquer	
Situation 1 : A quoi sert ma situation ? -Découverte de toutes les activités -Situer son niveau dans chaque activité -Choisir Objectifs : -Découvrir les différentes activités -Faire un choix sur les 3 activités retenues	<i>But pour l'élève :</i> Essayer toutes les activités pour en choisir 3 <u>Dispositif :</u> Les élèves sont par groupe de 5 non affinitaires 15 minutes par ateliers <u>Consignes :</u> CF fiche atelier	
CR° : -Suivre les sens de rotation -Se référer aux échelles de niveau	CRTE : -Connaître son niveau dans chaque activité -Être passé par tous les rôles -Avoir réalisé tous les ateliers	

Annexe n°3 Feuille de consigne lors de la leçon

Atelier 1 : Vitesse



© Can Stock Photo - csp4125859

Réalisez un 60m (départ et arrivés délimités par des plots) chronométré et regardez votre niveau sur l'échelle descriptive ci-dessous

Comment ça marche ?

1ère course :

- 2 coureurs à la ligne de départ
- 2 chronométreurs (1 par coureur)
- 1 lanceur de départ

Courses suivantes :

- Les coureurs → chronométreurs
- 1 chronométreur et le lanceur de départ → coureurs
- 1 chronométreur → lanceur de départ

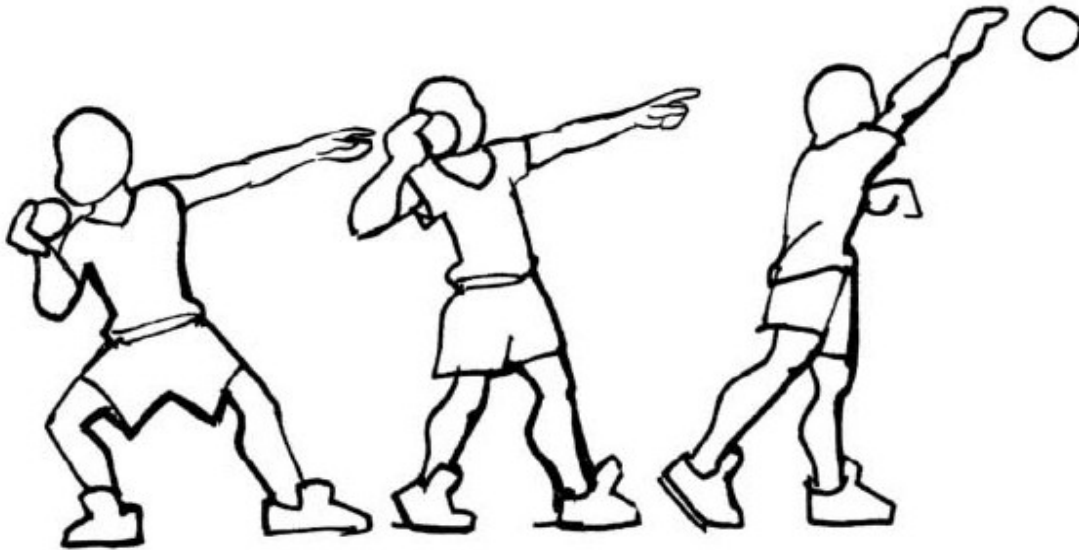
Le départ :

« A vos marques, prêt, partez »

Échelle de niveau :

	Garçons	Filles
Niveau 1 : Tortue	12 sec ou plus	12,8 sec ou plus
Niveau 2 : Chien	11,8 sec à 10,6 sec	12,3 sec à 11,1 sec
Niveau 3 : Cheval	10,3 sec à 9,1 sec	10,8 sec à 9,6 sec
Niveau 4 : Guépard	8,8 sec à 7,5 sec	9,3 sec à 8 sec

Atelier 2 : Lancer de balle



Réalisez un lancer de balle en essayant de lancer le plus loin possible puis mesurez votre performance par rapport à l'échelle descriptive ci-dessous

Comment ça marche ?

1er lancé :

- 3 lanceurs qui lancent l'un après l'autre
- 1 observateur de ligne
- 1 mesureur

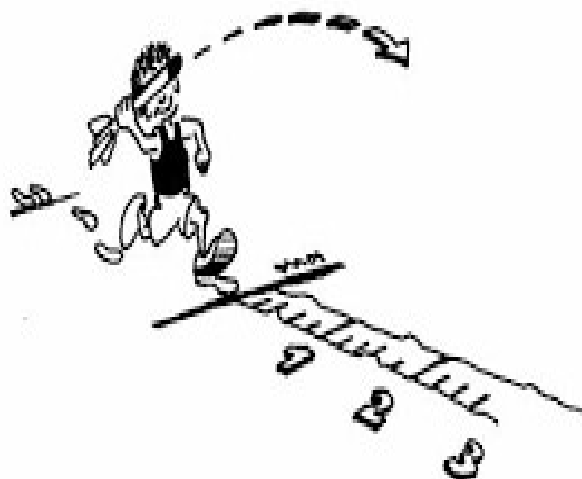
lancers suivants :

- Les lanceurs → Observateur de ligne, mesureur, secrétaire
- Mesureur et observateur de ligne → Lanceurs

Échelle de niveau :

	Garçons	Filles
Niveau 1 : Force de mouche !	Moins de 10m	5m à 10m
Niveau 2 : Faut se muscler un peu !	10m et 20m	10m10 à 15m
Niveau 3 : Je te veux dans mon équipe !	30m à 40m	15m10 à 20m
Niveau 4 : T'es prêt pour les JO !	40m et plus	20m10 à 25m

Atelier 3 : Lancer de vortex



Réalisez un lancer de vortex sans mordre la ligne de lancer et regardez votre niveau sur l'échelle descriptive

Comment ça marche ?

1er lancé :

- 3 lanceurs qui lancent l'un après l'autre
- 1 observateur de ligne
- 1 mesureur

lancers suivants :

- Les lanceurs → Observateur de ligne, mesureur, secrétaire
- Mesureur et observateur de ligne → Lanceurs

Échelle de niveau :

	Garçons	Filles
Niveau 1 : Force de mouche !	Moins de 10m	5m à 10m
Niveau 2 : Faut se muscler un peu !	10m et 20m	10m10 à 15m
Niveau 3 : Je te veux dans mon équipe !	30m à 40m	15m10 à 20m
Niveau 4 : T'es prêt pour les JO !	40m et plus	20m10 à 25m

Annexe n°4 Feuille de travail

Prénoms	60m		Lancé de balle		Lancer de vortex		Relais		Saut en longueur	

Les 3 activités que je choisies sont:

- - -

Annexe n° 5 Synthèse des résultats au questionnaire de la classe de 3ème

1. Comment perçois tu les cours d'EPS?							
	1	2	3	4	5	6	7
A) Les cours d'EP ont important pour moi							
B) J'apprécie ces cours	1	2 = Wassila	3	4 =Louane	5 = Clément = Antoine	6 	7
C) Je prends du plaisir a venir au cours	1 = Wassila	2 = Louane	3	4 	5 	6 	7
D) Je suis motivé a participer	1 = Clément = Wassila	2 = Louane = Antoine	3 	4 	5 	6 	7

2. Comment évalues-tu ton niveau en EP ?							
	1	2	3	4	5	6	7
A) Sentiment compétence personnel	1 = Louane	2 = Wassila = Antoine = Laura	3 	4 	5 	6 = Clément	7 = Sabi
B) Sentiment compétence vis a vi des autres	1 = Louane WassilaAntoine Clément	2 = Evan = Laura	3 	4 	5 	6 	7 = Sabi

3. Dans l'établissement où tu es actuellement scolarisé, tes cours d'EPS sont des cours :

Globalement tous les élèves répondent la **réponse 1** (Fille et garçon mélangés tout le temps) ou **2** (Fille et garçon mélangés la majorité du temps)

Angelyna est la seule a avoir répondu **réponse 4** (Fille et garçon séparés la majorité du temps) *en précisant "parce que les garçons sont plus fort que les filles"*

4. Comment préfères tu pratiquer les cours ?		
1. fille garçon mélangés	2 Filles garçons séparés	3. Pas de préférences
 = Monika = Manon = Evan = Jeanne	 Louane Angelyna Emma "car aucune affinité et niveau trop différents avec les garçons"	 = Clément Wassila Antoine

5. Pourquoi as tu cette préférence ?										
	1	2	3	4	5	6	7			
A) Je suis plus motivé.e										
B) Les acti pratiquée sont plus intéressantes										
C) L'ambiance de classe est meilleure										
D) J'apprends mieux										

E) Le professeur est plus disponible					I	I	I	II	II			
F) J'aime pratiquer avec mes copains									I		III	III

6. De ton point de vue, est ce que ça favorise plus les filles ou les garçons ?							
1. Favorise les filles		2. Favorise les garçons		3. Favorise les deux			
Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille		
		IIIIII = Evan, Antoine, Lucas P., Lukas M., Nolan Mattéo	IIIIII	IIIIII = Clément	IIII = Louane, Maelle, Maelys, Aubane		
7. Dans ton établissement, les enseignants d'EPS que tu as en cours sont des...							
Réponse 3 : Parfois hommes, parfois femmes							
8. Préfères tu avoir un enseignant d'EPS...							
1. Hommes		2. Femmes		3. Pas de préférence			
Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille		
			IIIIIIIIII	IIIIIIIIII	I = Manon		
Tous les garçons n'ont pas de préférences quant aux genres de l'enseignant alors que toutes les filles sauf manon préfèrent avoir une femme							
9. Pourquoi as tu cette préférence ?							
	1	2	3	4	5	6	7
A) Iels m'encouragent davantage			I	II	IIII	I	I
B) meilleures corrections	I			III	IIII	I	
C) Plus de temps passé avec moi		II	III	II	III		
D) Me félicite davantage		II	I	III	II	II	
E) Me conseille davantage	I	I	II		II	IIII	
F) Sont plus sympa		I		I	I	III	IIII
"car elle comprend tes problèmes de filles" → Angelyna & Emma							

10. De ton point de vue, les activités physiques suivantes conviennent-elles plutôt aux filles ou plutôt aux garçons ou aux deux sexes ?					
Les deux					
IIIIIIIIII Louane, Angelyna, Clément, Antoine					
Sauf pour patinage et danse Antoine : foot et hand plutot M gym, danse, patinage plutot féminin					
	Tres féminin	Féminin	Les deux	Masculin	Très masculin
Wassila	Gym, danse	Patinage artistique	Tout le reste	Athlé	Hockey
Manon	∅	Gym danse patinage	Tout le reste	Foot, Athlé, hockey	∅
Clément	∅	Gym, danse	Tout le reste	Hockey,	∅

				snowboard	
Antoine	∅	Gym danse patinage	Tout le reste	Foot et hand	∅
Louane	∅	∅	Tout le reste	∅	∅
Angelyna	∅	danse patinage	Tout le reste	Foot Natation	∅
Evan	∅	Gym danse patinage Acrosport	Tout le reste	Foot	∅
Lukas M.	Danse	Gym patinage	Tout le reste	Foot, hockey, snowboard	∅

Annexe n°7 Codage entretien post-action Antoine

Verbatim	Définition des unités de signification	Catégorisation
Comment tu te sens a l'arrivée dans cette séance ? vous aviez quoi comme cours avant ?		
Euuuh, je sais pas comment... Euuuh, je sais plus, je vais regarder. Euh, Espagnol. Bah ça allait, comme tous les cours quoi.	Hésite, à du mal a se souvenir	Hésitation lié au temps
	Dit que les cours vont comme toujours	Sentiment envers les cours
Comment sont constitués les groupes ?		
Il me semble que c'était par rapport au début du trimestre, on avait fait des évaluation entre guillemets et après la prof les a formé par performance.	Dit que les groupes sont fait en fonction de l'évaluation diagnostique	Formation des groupe lors de l'évaluation diagnostique
	Dit que c'est la professeur qui les a formé par performance	Formation des groupes par performance
0'15 (« je vais mesurer ») Description de la vidéo : Antoine dit a ses camarade : « C'est marqué qu'il faut un mesureur. Viens je vais le faire. Tiens tire, moi je vais mesurer. » En tendant la balle a son camarde Sam qui lui répond : « Je tire où ? ». Question a laquelle Antoine répond : « Bah faut que tu tire le plus loin »		
Alors qu'est ce que tu fais dans ce moment la ? Décris moi ce que tu vois. Ce que tu dis a tes camarades.		
Euh bah qu'il y avait chacun un rôle et que du coup j'allais faire mesureur.	Dit que chacun des membres assume un rôle	Respect des consignes
	Dit qu'il est mesureur	Outils
Ces rôles là, tu les avais vu ou ?		
Sur la fiche	Dit qu'il a vu les rôles sur la fiche	Respect des consignes
Et qu'est ce que tu cherche a faire a travers ton rôle ?		
Euh bah c'est évaluer les autres élèves ?	Dit que son rôle de mesureur sert a évaluer les autres	Respect des consignes
C'est quoi évaluer ?		
Bah c'est noté sur la fiche pour que le professeur puisse voir a la fin du cours ce qu'on a fait.	Dit qu'évaluer c'est noté sur la fiche	Travail de groupe
	Dit que la fiche permet au professeur de voir ce qu'ils ont fait à l'issue du cours	Rapport a l'enseignant
Antoine compte le nombre de coupelle que Sam a franchi avec sa balle et lui dis « T'as fait le niveau 5. il faut qu'Emma et Angelyna elle le fasse. »		
Décris moi ce que tu fais.		
Y'avait des niveaux sur la fiche et que du coup sur la fiche qu'on devait noter on marquait les niveaux.	Dit qu'il y'a des niveaux sur la fiche	Outils
	Dit qu'il renseigne les niveaux de chacun sur la fiche	Respect des consignes
Qui prends en compte ce que tu dis ?		
Les filles sur le côté qui ont la fiche	Dit que ce sont les filles sur le côté qui retranscrivent a l'écrit ce qu'il énonce a l'oral	Interactions liées aux rôles
Et toi tu te concentres sur quoi ?		
Sur l'élève qui tire la balle, où sa balle atterri.	Dit qu'il se concentre sur l'élève qui tire	Observation
	Dit qu'il se concentre sur le point de chute de la balle	Respects des consignes

Emma s'avance pour lancer sa balle, la lance. Antoine compte les plots. Angelyna lance la balle, Antoine dis « <i>eh le niveauuu... 2 !</i> ». Il enchaîne par « <i>Vas-y vas-y à moi, allez mesurer. Il faut que je tire moi.</i> ». Sam s'apprete a tirer alors Antoine lui dit « <i>Nan vas-y, je le fais.</i> ». Sam tire quand même. Antoine lui dis : « <i>T'es même pas prêt mon gars, je tire le plus loin.</i> » Il tire et compte « <i>1, 2, 3, 4</i> »		
Décris moi ce qu'il ce passe.		
Bah là c'était a mon tour de tirer du coup le camarade il a pris ma place.	Dit que c'était son tour de tirer	Organisation collective
	Dit que son camarade devient mesureur a sa place	Rotation des rôles
Et qu'est ce qu'il fait ?		
Il mesure pas, je suis obligé de compter mes plots. Je pense qu'il le faisait pas parce que ce camarade la, c'est quelqu'un qui travaille pas trop bien	Dit que son camarade ne mesure pas	Respect
	Dit qu'il s'occupe de compter son score	Intérêt personnel
	Pense que son camarade mesureur ne travaille pas très bien	Jugement
Qu'est ce que t'entends par, " <i>il ne travaille pas trop bien</i> " ?		
Bah c'est qu'il va pas s'intégrer dans le travail des autres.	Estime que son camarade ne s'investit pas dans le travail des autres	Travail de groupe
Tu le remarques sur le moment, tu te dis quoi ?		
Bah vu qu'on a l'habitude, j'ai compté moi même pour qu'après on écrivent.	Dit qu'ils ont l'habitude	Travail de groupe
	Dit qu'il s'occupe de compter son score	Intérêt personnel
	Dit qu'ils vont écrire son score	Intérêt personnel
Est ce que ça t'arrive souvent ?		
Bah non y'a juste 2-3 personne dans la classe qui sont comme ça.	Dit que seulement 2 ou 3 personne travaillent peu dans la classe	Jugement
Tu te sens comment toi, quand ça ce passe comme ça ?		
Bah j'y fais pas attention.	Dit ne pas prêter attention aux élèves qui ne travaillent pas	Adaptation aux autres
Antoine et Sam vont chercher les balles qu'ils ont envoyé en tapé avec leur pied sur le coté du terrain. Son camarade (ou lui) propose de faire un brésilienne.		
Alors là, qu'est ce que tu fais ?		
Je ne sais pas, je n'ai pas trop compris.	Dit qu'il ne sait pas	Ne sait pas
Je crois que vous parlez de faire une brésilienne. Qu'est ce qui vous amènent a faire ça dans la leçon ?		
Je pense c'est le fait de , on travaille mais sans s'intéresser un peu moins et du coup on veut se divertir.	Pense qu'ils travaillent sans s'intéresser	Intérêt personnel
	Veut se divertir	Sortie de tache
Tu saurais me décrire les raisons pour lesquelles vous ne le faite pas ?		
Je ne sais pas.	Dit qu'il ne sait pas	Ne sait pas
« <i>En fait, il faut regarder sur la fiche ses niveaux.</i> » Marine arrive dans le champ de la caméra et va vers leur fiche de suivi. « <i>Qu'est ce que vous faites de vos fiches ?</i> » Antoine répond « <i>en fait, il a pas fait exprès, il a marché dessus. Alors moins de 10 mètres...</i> » Marine le coupe et dit « <i>Si on vous donne des feuilles c'est pour en prendre soin. Elle est bien attaquée là, la feuille</i> ». Antoine lui répond « <i>C'est Sam, il a marché dessus, il a pas fait exprès.</i> ». Antoine s'empare de la feuille et dit « <i>Alors, Emma, elle a fait niveau 3 ou 4, 40 mètres.</i> ». Marine l'interrompt en disant « <i>il y a un plot tous les 5</i> »		

<i>mètres, mais normalement vous devez avoir un mesureur qui est sur le côté qui compte le nombre de plot qui est fait pour la situer » Antoine réplique « C'est ce que j'ai fait mais en fait ce que la le but c'est d'essayer d'être au niveau 4 ? » Marine répond que oui. Antoine enchaîne « Ouais bah Sam il a fait niveau 4 donc c'est bon » Marine répond que oui mais qu'il faut noter. Tout ce temps les 3 autres du groupe sont au loin, c'est que maintenant qu'Emm et Sam se rapprochent.</i>		
Qu'est ce que tu fais ?		
Bah la du coup la prof elle, vu que j'avais mal ... On avait pas noté sur la fiche bah la prof elle m'a dit de noter dessus.	Hésite sur le fait qu'il ai mal rempli la fiche	Rapport fiche enseignant
	Dit qu'ils n'ont pas noté sur la fiche	Respect des consignes
	Dit que la prof lui demande de noter sur la fiche	Interaction avec l'enseignant
c'est toi qui prends la fiche en main. Qu'est ce qu'ils font les autres ?		
Je sais pas, ils attendent que ça ce passe.	Dit qu'il ne sait pas	
	Pense que les autres attendent que ça ce passe	Travail de groupe
Tu te dis quoi ?		
bah j'y fait pas attention quoi, je fais mon travail	Dit qu'il ne prête pas attention au fait que les autres attendent que ça ce passe	Travail de groupe
	Dit qu'il fait son travail	Intérêt personnel
Est ce que y'a un élément déclencheur qui fait que tu vas chercher la fiche ?		
bah, je sais pas, peut-etre le fait de voir la prof venir vers nous ou... je sais pas.	Dit qu'il ne sait pas	Ne sait pas
	Pense peut être que c'est ca la professeure vient vers eux.	Rapport a l'enseignant
Ton interaction avec la prof tu la qualifierais comment ?		
Bah vu qu'elle est nouvelle dans le college, bah les gens ils ont du mal a la respecté. Mais elle essaye de faire de son mieux.	Dit que la professeure est nouvelle	Rapport professeure élèves
	Dit que les gens ont du mal à respecter la professeure	Rapport professeure élèves
	Pense que la professeure fait de son mieux	Rapport professeure élèves
Et votre interaction dans ce moment, tu la trouve comment ?		
Bah elle explique bien son travail. Par exemple, la elle m'a donné... J'avais l'impression de pas savoir ce qu'il fallait noté du coup elle m'a dit de noté et j'ai noté.	Dit que la professeure explique bien	Rapport à l'enseignant
	Dit qu'il ne savait pas quoi écrire sur la fiche	Rapport à l'enseignant
	Dit que la professeure lui a indiqué quoi écrire	Rapport à l'enseignant
Comment est ce que tu vis l'arrivée de la professeur sur votre espace de travail ?		
Bah, je pense c'est éviter qu'on se fasse gronder par la prof du coup bah on se met tout de suite au travail.	Souhaite éviter de se faire gronder	Stratégie d'élève face a une tache de grp en autonomie
	Dit qu'ils se mettent au travail quand la professeure arrive	Stratégie d'élève face a une tache de grp en autonomie
D'accord, quelles sont tes préoccupations ?		
Se mettre au boulot, montrer qu'on a fait notre travail.	Veut se mettre au travail	Rapport au travail
	Souhaite montrer qu'il a fait ce qu'on attendait de lui	Rapport professeure élèves

ça veut dire quoi " se mettre au boulot" ?		
bah ca veut dire que par exemple avant on parlait ou quoi et dès qu'elle arrive on va faire ce qu'il faut faire.	Dit qu'avant que la professeurs arrive ils discutent	Stratégie élève – rapport a l'enseignant
	Dit que dès que la professeure arrive ils exécutent la tache attendue	Stratégie élève – rapport a l'enseignant
ça ce passe souvent comme ça ? Tu dirais combien de fois sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus souvent ?		
Je pense que, bah 5.	Pense que la moitié du temps en EPS ils attendent que la professeure arrive pour travailler	Rapport professeure élèves
Est ce que tu t'attendais a ce qu'elle vous régule sur l'état de votre fiche ?		
Je sais pas trop.	Dit qu'il ne sait pas	Ne sait pas
ça te fais sentir comment quand elle te dit ça ?		
Je me dis que c'est pas ma bêtise donc c'est pas de ma faute.	Dit que ce n'est de lui, que ce n'est pas de sa faute	Intérêt personnel
Globalement si tu devais résumer ce petit moment avec le passage de la prof, comment tu le vis toi ? Qu'est ce que ça te fais ressentir ?		
Je sais pas.	Dit qu'il ne sait pas	Ne sait pas
Description de la vidéo, Antoine et Sam se font des jongles au pied avec la balle de tennis, la prof siffle pour indiquer la rotation sur l'atelier suivant. Antoine dit a son camarade "vas-y vient on range pour éviter de se faire engueuler. En vrai je te fais une aile de pigeons gros."		
Alors la qu'est ce que tu dis a ton camarade ?		
En fait, je veux faire une aile de pigeon, on est en train de se divertir vu qu'on a fini notre travail. Ou alors on s'intéresse pas a ce qu'on doit faire, je pense qu'on s'ennuie du coup on joue.	Veut faire une aile de pigeon	Intérêt personnel
	Dit qu'ils se divertissent	Sortie de tache
	Dit qu'il ne s'intéresse pas	Sortie de tache
	Dit qu'ils ont fini leur travail	Travail de groupe
	Pense qu'il s'ennuie donc joue	Sortie de tache
Qu'est ce tu te dis quand on s'ennuie ?		
Bah on s'intéresse pas au travail qu'il faut faire.	Dit qu'il ne s'intéresse pas	Rapport au travail
Voyais tu un intérêt a ce travail ?		
Bah on voit un intérêt, mais je sais pas, au bout d'un moment, de travailler ça nous fait euuh.. Je sais pas moi je suis directement comme ça dès que ça m'intéresse pas. Quand ça m'intéresse pas, je sais pas je change vite.	Dit que le travail proposé a un intérêt	Rapport au travail
	Hésite, sur les effets du travail sur eux	Sortie de tache
	Dit que quand il n'est pas intéressé il change vite	Préoccupation
C'est a dire ?		
Bah je vais vite changer de façon de travailler ou d'éviter de m'ennuyer.	Change sa façon de travailler	Méthode de travail
	Souhaite éviter de s'ennuyer	Intérêt personnel
D'accord, tu dis aussi "vas-y viens on range, pour éviter de se faire engueuler", qu'est ce qui te préoccupe dans ce moment la ?		

Bah c'est de quand meme aller retourner travailler, sauf que là elle siffle pour changer d'atelier.	Veux retourner travailler a l'atelier	Rapport professeure élève
	Dit que la prof siffle la fin de l'atelier	Rapport professeure élèves
Et tu te dis quoi ?		
Rien. Je veux éviter de faire perdre le temps a la prof.	Veux éviter de faire perdre du temps a la professeure	Relation pédagogique
Comment tu vis le fait que tu agisses pour "ne pas trop de faire engueuler" ?		
Déjà pour nous, c'est pas intéressant de se faire gronder meme si c'est notre faute. Et puis la prof elle va pas perdre de temps a gronder les autres alors qu'elle a du travail a faire.	Veux éviter de se faire gronder	Elément démotivant
	Reconnait qu'il peut être responsable	Responsabilités
	Dit que c'est une perte de temps pour la professeure	Relation pédagogique
Verbatim	Codage ouvert	Catégorisation
Atelier Vortex		
Description de la vidéo. Angelyna lance un vortex, Antoine est sur l'air de retombée des lancé. Il attend qu'Angelyna tire puis marche vers là ou le vortex d'Angelyna retombe en disant " <i>Regarde mec, je vais lancer hyper loin.</i> " Emma s'approche pour lancer son vortex. Antoine est sur son chemin retour pour se mettre derrière la ligne de lancé, il dit " <i>moi aussi gros, genre mec tu le prends là là, moi je le prends comme ça. Regarde.</i> "		
Décris moi le début de l'extrait.		
Je vais chercher le vortex et après je lance enfin juste avant que je lance je pense que je me vantais.	Dit qu'il va chercher son vortex et le lance	Rôle moteur
	Pense qu'il se vante	Interactions groupales
tu quoi ?		
Je me vantais, genre je me mets en avant par rapport aux autres.	Dit qu'il se met en avant par rapport aux autres	Comparaison a l'autre
Les autres ils font quoi ?		
Bah ils essaye de s'améliorer.	Dit qu'ils essaient de progresser	Perception travail de l'autre
Vous avez procédé comment pour la répartition de rôles ?		
Bah, la tout le monde lance comme ils veulent, on avait pas bien lu la fiche.	Dit que tout le monde lance a sa guise	Travail de groupe
	Dit qu'ils n'ont pas bien lu la fiche	Utilisation outils
Qui est ce qui lit les fiches ?		
Bah ça dépend, c'est selon la personne qui a envie de lire.	Dit que qui veut lit la fiche	Répartitions des rôles
Le fait qu'il y ai une de tes camarades qui lance alors que toi t'es encore au niveau des plots, qu'est ce que tu te dis ?		
Qu'elle a pas attendu la sécurité ?	Cherche une réponse conforme a ce que le chercheur voudrait entendre ?	
Tu prends en compte son lancé ?		
La non car il n'y a pas de mesureur.	Dit qu'il n'y a pas de mesureur	Exécution des rôles
Remontre l'extrait : Antoine est sur son chemin retour pour se mettre derrière la ligne de lancé, il dit " <i>moi aussi gros, genre mec tu le prends là là, moi je le prends comme ça. Regarde.</i> "		
La tu dis quoi, à qui ?		

La je dis a Sam, par ce que Sam je lui parlais beaucoup a ce moment là, du coup je lui conseille comment je prenais le vortex.	Dit qu'il conseille Sam sur comment prendre le vortex	Interaction de tutelle spontanée
	Dit qu'il parlait beaucoup avec son camarade a ce moment là	Temporalité des interactions
Il te répond ?		
Qu'il fait la même	Dit que Sam lui répond qu'il fait comme lui	Interaction de tutelle spontanée
Qu'est ce qui te fais lui dire ça ?		
Il me demandait comment ça marche, je lui montre comment je lance.	Dit qu'il répond a une demande	Interaction de tutelle spontanée
	Dit qu'il lui fait une démonstration	Procédé de tutelle spontanée
Comment tu vis, sur l'atelier vortex la formation des groupes ?		
Le vortex moi ça m'intéresse prce qu'il faut lancer et je prends du plaisir a essayer d'aller le plus loin possible.	Dit être intéressé par le lancer	Intérêt personnel
	Dit prendre du plaisir a lancer le plus loin possible	Plaisir
		Logique de l'activité
Et avec les autres ?		
Bah leur conseiller comment moi je fais pour qu'ils y arrive mieux.	Dit conseiller ses camarades pour les faire progresser	Interaction de tutelle spontanée
Comment vous interagissez dans ce moment la avec les autres, tous les 4 ?		
bah, on parle pas trop entre nous 4 mais en tout cas Sam il s'intéressait.	Dit ne pas parler a l'ensemble du groupe	Interactions choisie intra groupes
	Dit parler a Sam qui s'intéresse	Interlocuteur principal
Décris moi tes interactions avec les autres ?		
Parce que la prof elle a fait les groupes par rapport a nos performances. Mais les gens par exemple a qui on va moins parler, du coup on va moins s'intégrer dans leur chose, moins oser leur conseiller des choses.	Dit que la professeure a fait les choix des groupes par performance	Vécu choix groupale (choix prof-élève)
	Explique qu'il parle moins a certain-es par conséquent s'implique et ose moins	Interaction groupales restreinte
		Manque d'implication
Même si ils sont dans ton groupe ?		
Oui, mais le problème c'est que si par exemple on est avec des potes avec qui on a trop confiance, bah on va faire n'importe quoi.	Dit qu'avec des amis il ferait n'importe quoi	Interaction groupales choisie
C'est à dire faire n'importe quoi ?		
Bah ne pas travailler sur les ateliers et faire autre chose que ce qu'il faut faire.	Dit qu'avec des gens de confiance il ne travaille pas	Construction des groupe
	Dit qu'il ferait autre chose	Sortie de tâche
Avec ce groupe là, tu dirais quoi ?		
Bah Emma et Angelyna je ne leur parlais jamais et Sam je parlais beaucoup a ce moment là avec lui. On faisait par exemple là au lancé de balle, on voulait jouer au foot.	Dit ne jamais parler a deux de ses camarades	Interactions groupales restreinte
	Dit parler beaucoup a ce moment là à Sam	Interaction groupale choisie
	Dit qu'ils voulaient jouer au foot	Sortie de tache
Tu saurais m'expliquer le peu d'interactions avec les deux autres ?		
Je sais pas, c'est juste qu'on parle	Explique qu'il ne leur parle	Non interaction

jamais quoi.	jamais	
Tu te sens comment dans ce moment là, vis à vis de ça ?		
Bah rien de spécial. Pour moi c'est normal.	Dit que c'est normal de ne pas leur parler qu'il ne ressent rien de spécial	Sentiment individuelle en situation de groupe stérile
Tu l'expliquerais comment ?		
Bah je sais pas.	Dit qu'il ne sait pas	Ne sait pas
T'aime travailler comment du coup ?		
J'aime travailler bien mais sans trop travailler a fond.	Aime bien travailler mais sans trop se donner	Balance travail / effort (rapport indiv au travail)
Et avec les autres ?		
Bah ça dépend les personnes que j'ai avec moi	Dit que le travail des groupes dépend des personnes avec qui il est	Construction groupale (Rapport prof/travail/autre)
Les garçons sont sur le champ pour ramasser les vortex et les envoi vers le sac sans faire attention qu'il y a des gens dans la zone de lancé. L'enseignante les arrête, Antoine répond <i>"Mais Madame on les remmène, on les renvoi pour les ranger, on les renvoi pour les ranger"</i> . L'enseignante fait une mise au point en le rappelant au règlement intérieur en leur faisant remarquer qu'une des deux filles de leur groupe s'était prit un des vortex qu'ils avaient lancés. Marine enchaine en disant <i>"Déjà normalement, je ne comprends pas pourquoi il y a 5 vortex qui sont là-bas. Il y en a que trois qui lancent a la suite l'un de l'autre."</i> Antoine cherche son stylo.		
Qu'est ce qu'il ce passe dans ce moment ?		
Vu que, bah la... Je pense pas que ce soit pour se divertir mais vu qu'on a la flemme de ranger, on a pas envie de ramener tous les vortex a la main donc on les lance et on fait pas attention à la sécurité des autres.	Dit qu'ils ont la flemme de ranger le matériel	Respect des consignes
	Dit qu'ils n'ont pas envie de ramener tous les vortex a la main	Hors tache - comportement
	Dit qu'ils ne font pas attention a la sécurité des autres	Hors tache comportement déviant - dangereux
Qu'est ce que tu te dis ?		
Bah, d'un côté je me dis que ça va y'a pas eu de gros blessé mais que quand même la prochaine fois je ferais attention.	Dit être rassuré qu'il n'y ai pas de blessé	Rapport a la règle - Respect des consignes
	Souhaite faire attention a l'avenir	Rapport a l'autre
Te te sens comment quand la professeure arrive sur votre espace de travail ?		
Bah rien de spécial, parce que a ce moment la, je faisais pas attention qu'il fallait pas lancer le vortex sur les autres	Dit ne rien ressentir de spécial	Rapport à l'autorité (é/e)
	Explique que dans ce moment il ne faisait pas attention a ne pas les lancers sur les autres	Considération d'autrui Hors tache comportement déviant - dangereux
Et ça te fais ressentir rien de spécial ?		
Non. Bah quand elle me gronde bah c'est juste qu'il faut faire attention la prochaine fois.	Dit que le fait qu'il se fasse gronder ne suscite en lui qu'une réaction de vigilance pour les prochaines fois	Rapport à l'autorité (é/e) Hors tache comportement déviant - dangereux
Et toi, ça créer quelles sensations dans ton corps ?		
Je sais pas.	Ne sait pas	Rapport aux sensations nul
Relance de la vidéo où la professeure dit <i>"Il y en a que trois qui lancent a la suite l'un de l'autre."</i> Antoine se préoccupe de la feuille et dit <i>"Vas-y faut qu'on note sur notre fiche, combien on a fait."</i>		
Au moment où tu dis <i>"Vas-y faut qu'on note sur notre fiche, combien on a fait."</i>		

Qu'est ce que tu te dis ?		
Bah, les performances qu'on a fait faut les noter pour le besoin de la prof après le cours.	Dit devoir noter les performances sur sa fiche d'observation	Respect du rôle (rapport au travail)
	Dit qu'il le fait pour les besoins de la prof	Relation fiche d'observation-professeur
Suite de la vidéo, les élèves remplissent leur feuille. Une des filles dit "Tu peux dire que j'ai fait niv. 3 par exemple" Antoine répond "Ok je mets niveau 4"		
Qu'est ce que vous vous dite a ce moment ?		
Bah vu que tout le monde avait enregistré les mètres qu'on avait lancé le vortex. Bah du coup on regardait les niveaux et par rapport a ce qu'on avait lancé on... La par exemple, elle me dit qu'elle est niveau 4 du coup je note qu'elle est niveau 4.	Dit que tout le monde a pris sa performance	Rôles Respect des consignes
	Dit qu'ils regarde les niveaux de la fiche et qu'ils les confronte avec leur performance	Fiche outil de contrôle
Qu'est ce que tu fais toi dans ce moment là ?		
Je note les performances des autres.	Dit qu'il s'occupe de noter les performances	Répartition des rôles
Description de la vidéo Antoine dit " <i>la faut qu'on tourne, faut qu'on aille autre part</i> ", Emma dit " <i>attendez j'en fait un dernier</i> " Antoine réplique "mais on doit y aller là" Puis une fois qu'Emma a envoyé le vortex, il lui dit "Tu dois aller le chercher Emma"		
Alors il ce passe quoi dans ce moment ?		
La prof elle a sifflé le changement d'atelier. Du coup bah faut qu'on aille autre part donc je préviens les membres de mon groupe.	Dit que la professeure a siffler la fin et qu'ils doivent tourner	Mécompréhension qui mène vers une sortie de tache
	Dit qu'il s'occupe de prévenir les autres	Interaction groupale
Ils te répondent quoi ?		
Emma retire une dernière fois, puis elle revient.	Dit qu'Emma tire une dernière fois	Interaction groupale
La tu t'adresses a Emma , tu saurais m'expliquer le fait que tu lui parles ?		
C'est le fait du travailler.	Dit qu'il parle a Emma car travaille	Corrélation interactions-travail
Le groupe pense devoir changer d'atelier, il y a deux minutes de flottement puis Emma dit " <i>Ha bah on peut continuer alors</i> " alors qu'Antoine et Sam continu a discuter pêche ensemble.		
Toi tu fais quoi dans ce moment là ?		
La je suis en train de parler à Sam un peu de mon week end, parce que là vu que c'est lundi, on revient de notre week end.	Dit qu'il raconte a Sam son week end	Interaction hors tache
	Se justifie en disant que c'est lundi	Temporalité et mise a travail
Les autres ils font quoi ?		
Ils continuent à travailler.	Dit que les autres continuent de travailler	Dissociation du groupe
Et tu penses a quoi ?		
En fait le sport c'est directement... enfin on devrait pas mais dans notre tête, on se lâche un peu.	Dit que le sport est directement...	Hésite
	Dit qu'il ne devrait pas penser comme ça	Hors tache
	on se lâche un peu	Appréhension de la matière
C'est a dire ?		

Bah on se détend un peu plus pour parler avec les gens. On parle de ce qu'on a à dire.	Dit se détendre plus en EPS pour parler avec ses camarade	Interaction hors tache liée a la matière
Par rapport à la situation, tu te dis quoi ?		
Vu que je suis concentré dans ma conversation, je ne fais pas attention au reste.	Dit ne plus faire attention a la situation car concentré sur sa discussion	Interaction hors tache
Tu saurais m'expliquer comment vous en venez a discuter de choses variées ?		
Je sais pas, je pense, c'est que y'en a un de nous deux qui a posé la question.	Pense que la discussion a commencé après une question de l'un ou de l'autre	Début interactions hors tache
Tu décrirais comment la situation d'apprentissage là avec le vortex ?		
Si on parle de comment on travaille je dirais pas trop bien	Considère dans ce moment ne pas très bien travailler	Autojugement Rapport au travail
Et l'atelier, t'en pense quoi ?		
Il est simple. Simple a comprendre.	Dit que l'atelier est simple	Rapport au dispositif
Qu'est ce qui fait que vous faite autre chose ?		
On avait terminé la fiche, ça arrive souvent en sport on termine la fiche avant du coup bah on parle, on fait autre chose.	Dit qu'ils ont terminé la fiche	Rapport fiche-élève prof
	Généralise sur le fait qu'il finissent souvent les fiches avant en EPS	Fiche en EPS
	Dit que la conséquence est qu'ils arrête de travailler	Facteur de comportement hors tache
Et vous aviez qu'un essai a faire ?		
Je ne sais pas.	Ne sait pas	Ne sait pas
Donc là, vous parlez d'autre chose pendant que les autres font autre chose aussi ou lance les vortex. Le fait que les autres lance le vortex et que tu fasse autre chose, tu te dis quoi ?		
J'y porte pas attention	Dit ne pas prêter attention a celles qui lancent pendant qu'eux parlent	Interaction groupale envers les rôles
Les autres vous appellent pour le faire ?		
Non, eux ils appellent pas. Mais moi quand ça m'arrive, moi j'appelle toujours, je remets toujours mes camarades en place. Alors que moi je sais très bien que je le fait a des moments.	Dit que les élèves ne les ont pas appelé	Non interaction
	Dit que quand des camarades lui font ce coup, il les remets en place	Interaction de remise au travail
	Dit que pourtant lui même ne fait pas attention aux autres parfois	Relation au pairs
17' Antoine et Sam parle de pêche depuis 5 minutes, la professeure arrive et dit " Qu'est ce qu'il ce passe ici ?". Antoine lui répond "On savait pas si il fallait qu'on continue." Marine répond que si. Sam enchaine répond "Vous nous avez crié dessus et ça m'a un peu choqué." Antoine Intervient en disant "Vas y on fait notre 2ème lancé. Vas-y on a le temps de tirer nos lancés. Vas-y attend je vais mesurer."		
Qu'est ce qu'il ce passe ?		
Bah la la prof elle intervient car elle voit qu'on travail pas. Du coup bah, la on a... Vu qu'on comprend qu'il faut continuer parce qu'elle nous a expliqué	Dit que la professeur intervient car voit qu'ils ne travaillent pas	Rapport autorité/autonomie (rapport é/e)
	Dit que la professeure leur explique la suite	Rectification E comportement hors tache

	Dit qu'ils reprennent le cours et l'activité	Rapport au travail - autonomie
la suite, on continue et moi je vais partir mesurer. Faire le rôle attribué.	Dit qu'il va mesurer pour faire les rôles attribué	Respect des rôles
Tu ressens quoi ? Qu'est ce qui te préoccupe ?		
Pour ce remettre au travail ? Qu'on a pas bien fait notre travail.	Dit sentir qu'ils non pas bien fait leur travail	Etat d'âme – rapport au travail
C'est ce que tu te dis ?		
Pas de la genance mais faut vite se mettre au travail, faut qu'on finisse la fiche au plus vite.	Dit ressentir de la gêne et s'empresse de se remettre au travail	Sentiment et rapport au travail
	Souhaite finir la fiche au plus vite	Rapport fiche-élève-prof
Finir la fiche, c'est important pour toi ?		
Bah pas pour moi mais de façon a ce que la prof elle peut évaluer nos performances pour que après les prochaines séances nous on s'améliore.	Dit que la fiche n'est pas importante pour lui	Fiche outil
	Dit qu'elle sert a la professeure pour évaluer leur performance et pour les prochaines séances	Rapport fiche-élève-prof
Là tu t'apprête a faire quoi ?		
La je m'apprête a aller a l'emplacement pour mesurer parce que la prof elle a mit un cerceau au milieu du terrain et faut qu'on se place là pour que l'autre il tire.	Dit qu'il va dans le cerceau que la prof a mis pour le mesureur	Respect spatiale des consignes
	Dit qu'il faut que le mesureur soit placer la pour que le tireur puisse tirer	Respect spatiale des consignes
Reprise de la vidéo, on voit Antoine courir vers le cerceau puis lui dire "Vas-y Sam". Sam lance, Antoine dit "15 mètres"		
Qu'est ce qu'il ce passe dans ce moment ?		
Bah la du coup, Sam tire et je lui dis sa performance.	Dit qu'il énonce sa performance a Sam	Interaction groupale de travail
Tu te focalise sur quelle information ?		
Les plots parce que la prof elle nous a dit en début de séance que chaque plot ça fait 5 mètres.	Dit qu'il se concentre sur les plots	Attracteur d'observation
	Dit que la prof leur a expliquer qu'il y a un plot tous les 5 m	Respect des consignes
Les autres ils font quoi ?		
Il travaillent plus, on les voit pas. Personne ne prend en note mais j'y vais après	Dit que les autres du groupe ne travaille plus	Travail de groupe – comportement hors tâche
	Dit qu'il va prendre en note lui même les performances	Compensation des paires
Reprise de la vidéo Antoine dit "Vas-y Emma tire" Puis demande a Sam d'arrêter de tirer alors qu'Emma s'apprête a lancer. Les deux élèves lancent en même temps le vortex.		
Décris moi l'extrait que tu viens de voir.		
La du coup vu que Sam a tiré c'est au deuxième camarade qui était surement en train de parler avec l'autre, de tirer, du coup elle tire sauf que Sam n'écoute pas et continue a tirer.	Dit que Sam n'arrête pas de tirer alors que c'est au tour de sa camarade de tirer	Impact comportement autrui sur travail personnel
Qu'est ce que tu te dis ?		
Il empêche les autres de travailler	Dit que Sam empêche les autre de travailler	Travail de groupe
Qu'est ce que tu ressens ?		

Qu'il s'en fou des autres.	Se dit que Sam se fou des autres	Travail de groupe
T'arrives a énoncer le score d'Emma ?		
Oui car j'arrive a suivre juste le vortex d'Emma	Dit qu'il suit que le vortex d'Emma	Choix au sein d'un groupe
Ensuite vous avez rempli votre feuille ?		
A la fin des quatre tires, et je pense que peut-être sur le coté quand y'avait Emma qui était sorti de la vidéo c'est qu'ils étaient entrain d'écrire la performance de Sam.	Dit qu'Emma rapporte « peut-etre » les 4 tires qui ont eu lieu d'affilé	Interaction de groupe Respect des consignes Rapport fiche-élève-prof
Reprise de la vidéo. Antoine dit "Vas y 25, a moi de tirer, vas y marque niveau.. Emma marque 25m pour toi et 15 pour Sam." Le sifflet retenti Antoine dis "attends je tire mon truc"		
Qu'est ce que tu dis a tes camarades ?		
De noter leur performance qu'ils ont tiré sur la fiche	Dit aux autres de noter leurs performance sur la fiche	Interaction fiche outil
Il le font ?		
Bah la je crois qu'il y 'a que Emma qui écrit.	Dit qu'Emma écrit	Fiche - Rôle de secrétaire
Comment ça ce fait ?		
Je pense que l'autre il se dit vu que y'en a une qui fait pas besoin d'écrire sa performance.	Pense que vu que y'en a une qui écrit les autres considère ne pas avoir besoin d'ecrire	Interaction fiche outil
Il compte sur l'autre, tu te dis quoi ?		
Rien car c'est quelqu'un qui travail jamais du coup bah on sait tres bien qu'il écrira pas donc vaut mieux que ce soit quelqu'un d'autre qui lui écrit.	Dit que Sam n'écrira pas les performances	Travail de groupe – paresse sociale
	Dit qu'il vaut mieux qu'ils écrivent pour lui	Compensation par les paires
Ca te fait sentir comment le fait qu'il le fera pas et que c'est a vous de le faire?		
C'est un peu comme a l'habitude, du coup bah.. je sais pas, ça ne me fait rien.	Dit qu'il est habitué a se genre de situation donc qu'il ne ressent rien	Sensation a l'égard de la paresse sociale
Si tu devais me résumer les interactions que t'as eu dans ton groupe, qu'est ce que t'en dirais ?		
Elles sont assez bonnes, j'arrive a diriger le groupe	Dit que ces interactions avec les autres sont assez bonne	Qualité d'interaction intragroupe
	Dit qu'il parvient a diriger le groupe	Rôles officieux intragroupe
Qu'est ce qui fait que tu assume ce rôle là ?		
Je pense c'est le fait que j'aimerais bien qu'on travaille correctement	Dit qu'il assume ce rôle car souhaite travailler correctement	Rôles officieux intragroupe Rapport au travail
tu te sens comment a la fin de la leçon ?		
Pour moi c'est normal d'aider les autres.	Dit que pour lui c'et normal d'aider les autres	Sentiments liée aux Interaction de tutelle spontanée
Décris moi comment tu te sens a la fin du cours.		

ça me fait pas un intérêt pour ça, j'ai pas un intérêt pour ça, pour aider les autres, pour moi c'est normal, c'est dans mon habitude	Dit ne pas avoir d'intérêt a aider les autres	Intérêt personnel - Travail de groupe
	Dit qu'aider les autres est dans son habitude	Sentiments liée aux Interaction de tutelle spontanée
Dans quelle autres situations tu a l'habitude d'aider les autres ?		
Par exemple en classe si ils ont du mal a comprendre quelque chose, je viens en aide.	Dit que si ces camarades ont du mal en classe, il leur vient en aide	Interaction de tutelle spontanée

Annexe n°8 Croisement des données vidéos et de verbalisation post-action
d'Antoine

Minut age vidéo	Temporali té	Moment péda/did a	Où sont les élèves ?	Que font-ils ou pas ?	Qui communique ou pas avec qui ?	Nature / sujet des interactions
0 à 30"	Début de séance post- échauffem ent	Prise en main de la fiche d'observa tion	Antoine est sur la ligne de lancé Samy déambule dans la zone de lancé Emma et Angelyna sont derrières la zone de lancé adossées a la barrière	Antoine se rappelle qu'il faut un mesureur et tend la balle a Samy tout en s'en allant vers la zone de mesurage Emma et Angelyna sont adossées à la barrière et on l'air de discuter (pas acces à la discussion car Antoine porteur du micro est trop loin d'elles)	Antoine à proximité de Samy s'adresse à lui : « A : <i>C'est marqué qu'il faut un mesureur. Viens je vais le faire. Tiens tire, moi je vais mesurer.</i> » En tendant la balle a son camarade Sam qui lui répond : « <i>Je tire où ?</i> ». Question a laquelle Antoine répond : « <i>Bah faut que tu tire le plus loin</i> »	Interactions entre élève Rôles au sein de la tache Objectif de l'élève
	Espace Arrivée sur l'atelier					
Qu'en dit Antoine dans l'entretien ?			Unité de sens		Catégorisation	
Alors qu'est ce que tu fais dans ce moment la ? Décris moi ce que tu vois. Ce que tu dis a tes camarades.						
Euh bah qu'il y avait chacun un rôle et que du coup j'allais faire mesureur.			Dit que chacun des membres assume un rôle		Interactions entre élèves (liées aux rôles)	
			Dit qu'il est mesureur		Apprentissages méthodologiques Connaissances du rôle	
Ces rôles là, tu les avais vu où ?						
Sur la fiche			Dit qu'il a vu les rôles sur la fiche		Apprentissages méthodologiques Connaissances du rôle	
Et qu'est ce que tu cherche a faire a travers ton rôle ?						
Euh bah c'est évaluer les autres élèves ?			Dit que son rôle de mesureur sert a évaluer les autres		Apprentissages méthodologiques Connaissances du rôle	

Minut age vidéo	Temporali té	Moment péda/did a	Où sont les élèves ?	Que font-ils ou pas ?	Qui communique ou pas avec qui ?	Nature / sujet des interactions
28" à 1'06	1er atelier après l'échauffe ment	1er lancer de balle d'un des élève du groupe (sabi)	Antoine sur le champ pour faire son rôle de mesureur Sabi est derrière le ligne de lancé Emma et Angelyna ne sont pas visible à la caméra (adossée sur la barrière)	Antoine est mesureur, il marche le long des plots, regarde Sabi lancé, décompte le nombre de coupelle dépassée par le lancé de Sabi puis lui énonce tout en lui renvoyant sa balle. Sabi lance sa balle et regarde Antoine	Antoine dit en relançant la balle à Sabi : « <i>T'as fait le niveau 5. il faut qu'Emma et Angelyna elle le fasse.</i> »	Interaction entre élève Rôle mesureur Invitation à lancer pour Emma et Angelyna
	Espace Sur le terrain de foot à droite des buts					
Qu'en dit Antoine dans l'entretien ?			Unité de sens		Catégorisation	
Décris moi ce que tu fais.						
Y'avait des niveaux sur la fiche et que du coup sur la fiche qu'on devait noter on marquait les niveaux.			Dit qu'il y'a des niveaux sur la fiche		Apprentissages méthodologiques Connaissances du rôle	
			Dit qu'il renseigne les niveaux de chacun sur la fiche		Interactions entre élèves (liées aux rôles)	
Qui prends en compte ce que tu dis ?						
Les filles sur le côté qui ont la fiche			Dit que ce sont les filles sur le côté qui retranscrivent a l'écrit ce qu'il		Interactions entre élèves (liées aux rôles)	

	énonce à l'oral	
Et toi tu te concentres sur quoi ?		
Sur l'élève qui tire la balle, où sa balle atterri.	Dit qu'il se concentre sur l'élève qui tire	Apprentissages méthodologiques Connaissances du rôle
	Dit qu'il se concentre sur le point de chute de la balle	Apprentissages méthodologiques Connaissances du rôle

Minutage vidéo	Temporalité	Où sont les élèves ?	Que font-ils ou pas ?	Qui communique ou pas avec qui ?	Nature / sujet des interactions
1'06 à 1'58	1er atelier après l'échauffement	Antoine sur le champ pour faire son rôle de mesureur Sabi est derrière la ligne de lancé	Emma tire, regarde son lancé puis se retourne en mettant les mains dans les poches. Antoine toujours mesureur, compte à haute voix ("1, 2, 3, 4"), ne l'énonce pas haut et fort à Emma et renvoi la balle vers la ligne de lancé. Angelyna lance la balle, Antoine lui communique son score et exprime l'envie de lancer à son tour	Bien qu'il est décompté les plots d'Emma, il ne lui communique pas. Antoine dit après le lancé d'Emma "vas y Angelyna" Antoine dit en allant ramasser la balle « eh le niveauuu... 2 ! » puis enchaîne « Vas-y vas-y à moi, allez mesurer. Il faut que je tire moi. ».	Interaction entre élèves Rétention d'information (décomptage Emma) Invitation à Angelyna de tirer Rotation des rôles
	Espace				
	Sur le terrain de foot à droite des buts	1er lancé d'Emma puis Angelyna puis d'Antoine			
	Moment péda/dida				

Qu'en dit Antoine dans l'entretien ?	Unité de sens	Catégorisation
Décris moi ce qu'il ce passe.		
Bah là c'était a mon tour de tirer du coup le camarade il a pris ma place.	Dit que c'était son tour de tirer	Interactions entre élèves (liées aux rôles)
	Dit que son camarade devient mesureur a sa place	Interactions entre élèves (liées aux rôles)
Et qu'est ce qu'il fait ?		
Il mesure pas, je suis obligé de compter mes plots. Je pense qu'il le faisait pas parce que ce camarade la, c'est quelqu'un qui travaille pas trop bien	Dit que son camarade ne mesure pas	Travail de groupe (rôle non assumé)
	Dit qu'il s'occupe de compter son score	Adaptation aux autres - rôle non assumé
	Pense que son camarade mesureur ne travaille pas très bien	Adaptation aux autres - rôle non assumé stratégie de compensation
Qu'est ce que t'entends par, "il ne travaille pas trop bien" ?		
Bah c'est qu'il va pas s'intégrer dans le travail des autres.	Estime que son camarade ne s'investit pas dans le travail des autres	Travail de groupe (rôle non assumé)
Tu le remarques sur le moment, tu te dis quoi ?		
Bah vu qu'on a l'habitude, j'ai compté moi même pour qu'après on écrivent.	Dit qu'ils ont l'habitude	Adaptation aux autres
	Dit qu'il s'occupe de compter son score	Adaptation aux autres
	Dit qu'ils vont écrire son score	Apprentissage méthodologique
Est ce que ça t'arrive souvent ?		
Bah non y'a juste 2-3 personne dans la classe qui sont comme ça.	Dit que seulement 2 ou 3 personne travaillent peu dans la classe	Adaptation aux autres
Tu te sens comment toi, quand ça ce passe comme ça ?		
Bah j'y fais pas attention.	Dit ne pas prêter attention aux élèves qui ne	Adaptation aux autres

	travaillent pas	
--	-----------------	--

Minut age vidéo	Temporali té	Moment péda/dida a	Où sont les élèves ?	Que font-ils ou pas?	Qui communique ou pas avec qui ?	Nature / sujet des interactions
1'58 à 2'33	1er atelier après l'échauffement	Tous les élèves ont lancé une fois.	Antoine et Sabi vont chercher côtes à côtes les différentes balles qu'ils ont envoyé au loin avec leur pied.	Antoine et Sam vont chercher les balles qu'ils ont envoyé en tapé avec leur pied sur le coté du terrain. Son camarade (ou lui) propose de faire un brésilienne.	Antoine et Sabi se proposent de faire une brésilienne puis se ravisent (certainement lié au micro)	Sortie de tache
	Espace	Vers une sortie de tache	Emma est dans le cerceau de lancé, on ne voit pas Angelyna.	Emma attend.	Emma a l'air de communiquer avec Angelyna, hors champ, en attendant les garçon.	

Qu'en dit Antoine dans l'entretien ?		Unité de sens	Catégorisation
Alors là, qu'est ce que tu fais ?			
Je ne sais pas, je n'ai pas trop compris.		Dit qu'il ne sait pas	Botte en touche
Je crois que vous parlez de faire une brésilienne. Qu'est ce qui vous amènent a faire ça dans la leçon ?			
Je pense c'est le fait de , on travaille mais sans s'intéresser un peu moins et du coup on veut se divertir.		Pense qu'ils travaillent sans s'intéresser	Interaction sortie de tache (Rapport au travail)
		Veut se divertir	Interaction sortie de tache (Rapport au travail)
Tu saurais me décrire les raisons pour lesquelles vous ne le faite pas ?			
Je ne sais pas.		Dit qu'il ne sait pas	Botte en touche

Minut age vidéo	Temporali té	Moment péda/dida a	Où sont les élèves ?	Que font-ils ou pas?	Qui communique ou pas avec qui ?	Nature / sujet des interactions
2'33 à 2'46	Milieu de l'atelier balle	Retour à la tache pour Antoine et Sabi	Sabi et Antoine sont à la place du mesureur, sur le champ.	Antoine divague Sabi regarde Emma lancé et énonce son score	Sabi dit à Emma qu'elle a fait 4 coupelles.	Pas d'interaction entre Antoine et Emma encore Sabi joue son rôle de mesureur
	Espace		Emma est dans le cerceau de lancé			

Minut age vidéo	Temporalité	Où sont les élèves ?	Que font-ils ou pas?	Qui communique ou pas avec qui ?	Nature / sujet des interactions
2'46 à 3'43	Fin de l'atelier balle	Emma est toujours en zone de lancé Antoine et Sabi sont toujours sur le champ, à leur place de mesureur.	Sabi envoi une balle à Emma depuis le champ.	« Qu'est ce que vous faites de vos fiches ? » Antoine répond « <i>en fait, il a pas fait exprès, il a marché dessus. Alors moins de 10 mètres...</i> » Marine le coupe et dit « <i>Si on vous donne des feuilles c'est pour en prendre soin. Elle est bien attaquée là, la feuille</i> ». Antoine lui répond « <i>C'est Sam, il a marché dessus, il a pas fait exprès.</i> ». Antoine s'empare de la feuille et dit « <i>Alors, Emma, elle a fait niveau 3 ou 4, 40 mètres.</i> ». Marine l'interrompt en disant « <i>il y a un plot tous les 5 mètres, mais normalement vous devez avoir un mesureur qui est sur le côté qui compte le nombre de plot qui est fait pour la situer</i> » Antoine réplique « <i>C'est ce que j'ai fait mais en fait</i> »	Interaction élève/enseignant Compréhension des consignes Etat fiche Abandon d'Antoine par les autres
	Espace		Antoine marche vers la zone de lancé et parle tous seul en disant « <i>En fait, il faut regarder sur la fiche ses niveaux.</i> »		
	Sur le terrain de foot à droite des buts				
	Moment péda/dida	Marine arrive dans le champ de la caméra			
	Les élèves s'éparpillait un peu, ils ont		Antoine s'approche de Marine. Tout ce		

	certainement du voir Marine arriver car s'y remettent		temps les 3 autres du groupe sont au loin, c'est que maintenant qu'Emm et Sam se rapprochent.	<i>ce que la le but c'est d'essayer d'etre au niveau 4 ?</i> » Marine répond que oui. Antoine enchaîne « <i>Ouais bah Sam il a fait niveau 4 donc c'est bon</i> » Marine répond que oui mais qu'il faut noter.	
Qu'en dit Antoine dans l'entretien ?		Unité de sens		Catégorisation	
Qu'est ce que tu fais ?					
Bah la du coup la prof elle, vu que j'avais mal ... On avait pas noté sur la fiche bah la prof elle m'a dit de noter dessus.		Hésite sur le fait qu'il ai mal rempli la fiche		Interaction avec l'enseignant-e	
		Dit qu'ils n'ont pas noté sur la fiche		Apprentissage méthodologiques	
		Dit que la prof lui demande de noter sur la fiche		Interaction avec l'enseignant-e	
c'est toi qui prends la fiche en main. Qu'est ce qu'ils font les autres ?					
Je sais pas, ils attendent que ça ce passe.		Dit qu'il ne sait pas		Ne sait pas	
		Pense que les autres attendent que ça ce passe		Interactions liées aux rôles	
Tu te dis quoi ?					
baah j'y fait pas attention quoi, je fais mon travail		Dit qu'il ne prête pas attention au fait que les autres attendent que ça ce passe		Adaptation aux autres	
		Dit qu'il fait son travail		Adaptation aux autres	
Est ce que y'a un élément déclencheur qui fait que tu vas chercher la fiche ?					
bah, je sais pas, peut-etre le fait de voir la prof venir vers nous ou... je sais pas.		Dit qu'il ne sait pas		Ne sait pas	
		Pense peut être que c'est ca la professeure vient vers eux.		Interaction avec l'enseignant-e	
Ton interaction avec la prof tu la qualifierais comment ?					
Bah vu qu'elle est nouvelle dans le college, bah les gens ils ont du mal a la respecté. Mais elle essaye de faire de son mieux.		Dit que la professeure est nouvelle		Interaction avec l'enseignant-e	
		Dit que les gens ont du mal à respecter la professeure		Interaction avec l'enseignant-e	
		Pense que la professeure fait de son mieux		Interaction avec l'enseignant-e	
Et votre interaction dans ce moment, tu la trouve comment ?					
Bah elle explique bien son travail. Par exemple, la elle m'a donné... J'avais l'impression de pas savoir ce qu'il fallait noté du coup elle m'a dit de noté et j'ai noté.		Dit que la professeure explique bien		Interaction avec l'enseignant-e	
		Dit qu'il ne savait pas quoi écrire sur la fiche		Apprentissages méthodologiques	
		Dit que la professeure lui a indiqué quoi écrire		Interaction avec l'enseignant-e	
Comment est ce que tu vis l'arrivée de la professeur sur votre espace de travail ?					
Bah, je pense c'est éviter qu'on se fasse gronder par la prof du coup bah on se met tout de suite au travail.		Souhaite éviter de se faire gronder		Interaction avec l'enseignant-e	
		Dit qu'ils se mettent au travail quand la professeure arrive		Interaction avec l'enseignant-e	
D'accord, quelles sont tes préoccupations ?					
Se mettre au boulot, montrer qu'on a fait notre travail.		Veut se mettre au travail		Interaction avec l'enseignant-e – montrer/prouver des choses	
		Souhaite montrer qu'il a fait ce qu'on attendait de lui		Interaction avec l'enseignant-e	
ça veut dire quoi " se mettre au boulot" ?					

bah ca veut dire que par exemple avant on parlait ou quoi et dès qu'elle arrive on va faire ce qu'il faut faire.	Dit qu'avant que la professeurs arrive ils discutent	Interaction avec l'enseignant-e
	Dit que dès que la professeure arrive ils exécutent la tâche attendue	Interaction avec l'enseignant-e
ça ce passe souvent comme ça ? Tu dirais combien de fois sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus souvent ?		
Je pense que, bah 5. Interaction avec l'enseignant-e	Pense que la moitié du temps en EPS ils attendent que la professeure arrive pour travailler	Interaction avec l'enseignant-e
Est ce que tu t'attendais a ce qu'elle vous régule sur l'état de votre fiche ?		
Je sais pas trop.	Dit qu'il ne sait pas	Ne sait pas
ça te fais sentir comment quand elle te dit ça ?		
Je me dis que c'est pas ma bêtise donc c'est pas de ma faute.	Dit que ce n'est de lui, que ce n'est pas de sa faute	Interaction avec l'enseignant-e
Globalement si tu devais résumer ce petit moment avec le passage de la prof, comment tu le vis toi ? Qu'est ce que ça te fais ressentir ?		
Je sais pas.	Dit qu'il ne sait pas	Ne sait pas

Minut age vidéo	Temporalité	Moment péda/did a	Où sont les élèves ?	Que font-ils ou pas ?	Qui communique ou pas avec qui ?	Nature / sujet des interactions
3'43 à 5'00	Fin de l'atelier balle	Marine leur ré-explique à tous l'espace ment entre les plots	Tous sauf Angelyn a sont rassemblé autour de la feuille avec Marine	Échange entre eux sur leur performance, convertissent le nombre de coupelles en mètres. Ils se trompent Antoine s'empare du stylo et note les performances sauf celle d'Angelyna qu'il délègue a Emma pour aller tirer. Emma note. Antoine tire. Sabi tire. Emma tire. Angelyna reste adossée à la barrière.	Emma dit a Antoine qu'elle a fait 20m Puis demande a Emma de noter la performance d'Angelyna en lui tendant le crayon et disant "vas y je vais tirer moi"	Interaction entre élève Interaction avec l'enseignante → compréhension des consignes Remplissage de la feuille
	Espace					
	Sur le terrain de foot à droite des buts					

Minut age vidéo	Temporalité	Moment péda/did a	Où sont les élèves ?	Que font-ils ou pas ?	Qui communique ou pas avec qui ?	Nature / sujet des interactions
5'00 à 5'36	Rotation entre deux atelier	Rotation entre les deux atelier	Sabi et Antoine sur le terrain (bloque les lancés) Emma est dans la zone de lancé Angelyna est hors champ de caméra	Antoine et Sabi se lance dans un jeu au pied Emma revient au cerceau vers Angelyna. Marine siffle la rotation	Au moment ou l'enseignante siffle pour indiquer la rotation d'atelier, Antoine dit à Sabi : "vas-y vient on range pour éviter de se faire engueuler. En vrai je te fais une aile de pigeons gros." Emma et Angelyna parle ensemble	Interaction entre élève Sortie de tâche
	Espace					
	Sur le terrain de foot à droite des buts					

Qu'en dit Antoine dans l'entretien ?				Unité de sens	Catégorisation
Alors la qu'est ce que tu dis a ton camarade ?					
En fait, je veux faire une aile de pigeon, on est en train de se divertir vu qu'on a fini notre travail. Ou alors on s'intéresse pas a ce qu'on doit faire, je pense qu'on s'ennuie du coup on joue.				Veut faire une aile de pigeon	Interaction entre élève (sortie de tâche)
				Dit qu'ils se divertissent	Interaction entre élève (sortie de tâche)
				Dit qu'il ne s'intéresse pas	Interaction entre élève (sortie de tâche)
				Dit qu'ils ont fini leur travail	Rapport au travail (temporalité)
				Pense qu'il s'ennuie donc joue	Sortie de tâche

Qu'est ce tu te dis quand on s'ennuie ?		
Bah on s'intéresse pas au travail qu'il faut faire.	Dit qu'il ne s'intéresse pas	Rapport au travail
Voyais tu un intérêt a ce travail ?		
Bah on voit un intérêt, mais je sais pas, au bout d'un moment, de travailler ça nous fait euuh.. Je sais pas moi je suis directement comme ça dès que ça m'intéresse pas. Quand ça m'intéresse pas, je sais pas je change vite.	Dit que le travail proposé a un intérêt	Rapport au travail
	Hésite, sur les effets du travail sur eux	Rapport au travail
	Dit que quand il n'est pas intéressé il change vite	Sortie de tache
C'est a dire ?		
Bah je vais vite changer de façon de travailler ou d'éviter de m'ennuyer.	Change sa façon de travailler	Adaptation sortie de tache
	Souhaite éviter de s'ennuyer	Stratégie sortie de tache
D'accord, tu dis aussi " <i>vas-y viens on range, pour éviter de se faire engueuler</i> ", qu'est ce qui te préoccupe dans ce moment la ?		
Bah c'est de quand meme aller retourner travailler, sauf que là elle siffle pour changer d'atelier.	Veux retourner travailler a l'atelier	Rapport au travail
	Dit que la prof siffle la fin de l'atelier	Interaction avec l'enseignante
Et tu te dis quoi ?		
Rien. Je veux éviter de faire perdre le temps a la prof.	Veux éviter de faire perdre du temps à la professeure	Interaction avec l'enseignante
Comment tu vis le fait que tu agisses pour " <i>ne pas trop de faire engueuler</i> " ?		
Déjà pour nous, c'est pas intéressant de se faire gronder meme si c'est notre faute. Et puis la prof elle va pas perdre de temps a gronder les autres alors qu'elle a du travail a faire.	Veux éviter de se faire gronder	Relation pédagogique – sortie de tache
	Reconnait qu'il peut être responsable	Sortie de tache
	Dit que c'est une perte de temps pour la professeure	Relation pédagogique



UNIVERSITÉ DE NANTES

Master MEEF EPS

« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la Formation » Mention second degré spécialité Education physique et sportive

Titre du mémoire : Le vécu des élèves en groupes non-affinitaires en EPS . Approche phénoménologique de l'activité de deux élèves de 3^e lors d'une leçon d'EPS

Autrices : Marine THEISS et Pauline VIRLY

Résumé : Cette étude a été réalisée avec la participation de deux élèves de 3e lors d'une leçon de triathlon en éducation physique et sportive. Elle avait pour objectif d'observer les effets de l'organisation en groupes non-affinitaires sur l'activité des élèves. Nous nous sommes particulièrement intéressées aux effets sur les relations entre pairs et avec l'enseignante. Notre étude a pris appui sur l'analyse des comportements et verbalisations des élèves en situation et des données de verbalisation post-séance obtenues au moyen d'entretiens d'autoconfrontation. Les résultats mettent en avant des vécus différents pour les deux élèves, avec des impacts variés sur leur dynamique d'apprentissage.

Mots clés : groupe non-affinitaire – émotions – Interactions – activité de l'élève – approche phénoménologique

Abstract: This study was conducted with the participation of two 9th graders during a physical education triathlon lesson. The aim of the study was to observe the effects of the organization into non-formal groups on pupils' activity. We were particularly interested in the effects on peer and teacher relations. Our study was based on the analysis of student behaviours and verbalizations in situations and post-session verbalizations data obtained through self-confrontation interviews. The results highlight different experiences for the two students, with varied impacts on their learning dynamics.

Key words : Assigned groups – emotions – interactions – student activity – phenomenological approach