



HAL
open science

La coopération en EPS au service de l'amélioration du climat de classe : une illustration en danse en cycle 3

Amandine Taro

► To cite this version:

Amandine Taro. La coopération en EPS au service de l'amélioration du climat de classe : une illustration en danse en cycle 3. Education. 2022. <dumas-03711087>

HAL Id: dumas-03711087

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03711087v1>

Submitted on 1 Jul 2022

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.



HAL Authorization

Master MEEF

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

Mention premier degré

Mémoire

Parcours: MEEF EPD

**La coopération en EPS au service de l'amélioration du climat de
classe**

Une illustration en danse en cycle 3

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

Soutenu par

Amandine TARO

Le 01 juin 2022

En présence de la commission de soutenance composée de :

Olivier FEIGEAN, directeur de mémoire

Jean-Michel ACHARD, membre de la commission

REMERCIEMENTS

Je remercie dans un premier temps mon directeur de mémoire, Monsieur Olivier FEIGEAN pour m'avoir suivie, orientée et conseillée sur ces deux années de master. J'ai pu, grâce à lui, enrichir ma vision de l'enseignement physique et sportif et prendre conscience des perspectives d'apprentissage que nous offre cette discipline.

Je remercie mon professeur des écoles maître formateur, Monsieur Jean-Michel ACHARD, de m'accompagner jusqu'au bout de cette année de master via ce mémoire et la soutenance.

Je remercie chaleureusement Madame Camille Chevrier, professeur des écoles stagiaire à Beaufort-en-Vallée. Elle m'a donné la possibilité de réaliser cette étude dans sa classe. Elle a été très disponible, réactive, conciliante et à l'écoute.

Je remercie ensuite les élèves de CM1 de la classe de Madame Chevrier qui se sont montrés investis, à l'écoute et accueillants lors de mes visites dans leur classe. Plus particulièrement, je remercie les élèves du groupe cible qui se sont montrés participatifs, agréables, conciliants et à l'écoute. Par soucis d'anonymat, les prénoms des élèves ont été changés.

Je remercie également Madame Adèle GRIVAULT, professeur des écoles stagiaires, qui a pris le temps de mener mes situations dans sa classe de CM1-CM2, m'offrant ainsi un autre regard sur l'étude que j'ai menée.

SOMMAIRE DU MEMOIRE

INTRODUCTION	5
1. LES APPORTS DE LA RECHERCHE ACTUELLE.....	7
1.1. L'exclusion et l'inclusion.	7
1.1.1. L'apport de la sociologie dans la compréhension des termes.....	7
1.1.1.1. L'exclusion.....	7
1.1.1.2. L'inclusion.....	7
1.1.2. L'inclusion et l'exclusion au sein du milieu scolaire : définition et processus.....	8
1.1.2.1. L'exclusion scolaire.	8
1.1.2.2. L'inclusion scolaire.	9
1.1.2.3. Les enfants en marge du groupe classe : qui sont-ils et que vivent-ils comme forme et processus d'exclusion ?	10
1.1.2.4. Discrimination.....	11
1.1.2.5. Harcèlement.	12
1.1.3. Le positionnement de l'école de la république sur les thématiques de l'inclusion et de l'exclusion.	14
1.1.3.1. Les valeurs de la République dans notre société.	14
1.1.3.2. Les dispositifs pour les élèves en grande difficulté et les élèves en situation de handicap.....	15
1.1.3.3. Les dispositifs de lutte contre le harcèlement et les discriminations.	15
1.2. Le climat scolaire et le climat de classe.....	17
1.2.1. Le climat scolaire.	17
1.2.2. Le climat de classe.	18
1.3. La coopération.....	18
1.3.1. Définir la coopération.	19
1.3.2. La coopération en EPS	20
1.3.2.1. Les groupes.....	20
2. CADRE THÉORIQUE	23
2.1. L'action située.....	23
2.1.1. Les caractéristiques de l'action située.	23
2.1.2. Le cours d'action.....	24
2.1.3. Entretiens d'auto-confrontation.	25
2.2. Questionnement et problématiques.....	25

2.2.1.	Le langage.....	26
2.2.2.	L'organisation de la coopération.....	27
2.3.	Problématique.....	28
3.	MÉTHODOLOGIE.....	29
3.1.	La mise en œuvre.....	29
3.1.1.	La danse de création.....	29
3.1.2.	La danse dans les programmes.....	31
3.2.	Présentation du contexte d'observation.....	31
3.2.1.	La classe et les élèves.....	31
3.2.2.	Présentation du contexte d'observation en EPS.....	33
3.3.	Présentation de nos situations de recherches.....	33
3.3.1.	Le jeu des Marionnettes.....	34
3.3.2.	Phases de travail en groupe.....	35
3.3.3.	Présentation du travail de groupe aux élèves de la classe.....	36
4.	RÉSULTATS.....	37
4.1.	La co-détermination de l'action et de la situation.....	37
4.2.	Le caractère incarné de la cognition.....	40
4.3.	Le caractère indéterminé de l'action, exploitant les ressources des situations. 43	
4.4.	La cognition comme construction de significations partagées.....	46
5.	DISCUSSION.....	49
5.1.	Confrontation de nos hypothèses et de l'étude.....	49
5.1.1.	Le langage : observations des interactions au sein du groupe cible.....	49
5.1.2.	L'organisation de la coopération au sein du groupe cible.....	54
5.2.	Les limites de l'expérimentation.....	58
	CONCLUSION.....	61
	BIBLIOGRAPHIE.....	62
	SITOGRAFIE.....	64
	ANNEXES.....	65
	4 ^{ème} de couverture.....	89

INTRODUCTION

Traiter le thème de la coopération n'est pas anodin car aujourd'hui, dans notre société l'individualisme a une grande place : les droits, les intérêts et la valeur de l'individu semblent être plus importants que ceux de la société. Il devient donc difficile d'agir, de travailler conjointement pour réaliser quelque chose, pour participer à une action commune. Cette difficulté à coopérer peut d'ailleurs se retrouver dans l'environnement scolaire et sous diverses formes, aussi bien entre les enseignants, ou entre les élèves ou encore entre les enseignants et les élèves.

La thématique de la coopération a fait l'objet d'un intérêt certain chez moi, puisque lors de stage, ou durant mon propre parcours scolaire, il m'a été possible d'observer des formes de coopération, ou à l'inverse d'observer des formes de non-coopération qui se manifestaient sous la forme de rejets, voire d'exclusion de certains élèves du groupe classe. Maintenant que je suis enseignante, ce thème me semble être encore plus important, particulièrement pour les notions qui gravitent autour. En effet, nous abordons juste avant l'exclusion et le rejet : deux phénomènes s'appuyant en partie sur les discriminations et le harcèlement. Ce sont aussi des phénomènes que l'on retrouve de plus en plus dans l'époque numérique et connectée dans laquelle nous vivons. A travers la coopération, il nous est possible de mettre en évidence, de façon plus positive cette fois-ci, l'inclusion. Nous pouvons d'ailleurs émettre l'hypothèse que la coopération est un outil d'inclusion. Les deux notions d'exclusion et d'inclusion liées à la coopération sont fondamentales pour les valeurs qu'elles impliquent : tolérance, bienveillance, acceptation, partage, égalité, etc. Il est alors primordial de les transmettre aux élèves.

Ce qui nous intéresse ici en premier lieu est de déterminer les formes d'exclusion et les caractéristiques attachées qui se manifestent à l'école. Il ne s'agit pas seulement d'aborder l'exclusion scolaire en lien avec les inégalités sociales et scolaires, mais d'aborder l'exclusion comme phénomène d'ostracisme c'est-à-dire comme la décision de tenir à l'écart une personne en utilisant des mesures discriminatoires ou une attitude hostile envers celle-ci. Dans le milieu scolaire, il s'agit donc d'essayer d'identifier les facteurs qui tendent à expliquer pourquoi un élève en particulier peut être en marge du groupe classe. On s'attardera à souligner les différents processus d'exclusion rencontrés par l'enfant. Ensuite, afin d'agir contre

l'exclusion : il est important de voir ce qui existe, ce qui est mis en place, d'abord à l'échelle de la société, puis à l'échelle de l'école et de la classe. Enfin, il importera de croiser cette thématique avec l'enseignement de l'éducation physique et sportif (EPS) à l'école primaire, et plus particulièrement de voir si la dynamique de coopération engendrée en EPS peut se transposer au reste des temps d'apprentissage et permettre alors d'inclure, d'intégrer ou de réintégrer un élève en marge.

Finalement, il s'agit de voir si la coopération en EPS est une discipline au service de l'inclusion, et plus encore si la coopération en EPS peut favoriser à long terme le climat de classe et créer une unité au sein de celle-ci pour éviter les processus d'exclusion. Pour cela, nous réaliserons une étude en classe de CM1 en nous appuyant sur l'activité sportive, physique et artistique danse.

1. LES APPORTS DE LA RECHERCHE ACTUELLE

1.1. L'exclusion et l'inclusion.

1.1.1. L'apport de la sociologie dans la compréhension des termes.

1.1.1.1. *L'exclusion.*

Derrière les termes « exclusion sociale », on entend la marginalisation ou la mise à l'écart d'une personne ou d'un groupe de personnes, en raison d'un trop grand éloignement avec le mode de vie dominant dans la société. C'est un processus qui peut être subi ou volontaire.

L'exclusion sociale est un phénomène ancien et commun à beaucoup de sociétés. Néanmoins, la terminologie « exclusion sociale » est apparue seulement dans les années 1970 pour rendre compte de ce phénomène dans les sociétés industrielles ou postindustrielles. C'est en effet dans *Les Exclus* de René LENOIR, en 1974 que l'on observe pour la première fois cette désignation. Avant cette date, on parlait en grande partie de « retrait social » et cela se rattachait davantage à une pauvreté essentiellement économique. Mais aujourd'hui, après des périodes de croissance économique durant lesquelles les instances de protection sociale ont été particulièrement actives, on ne considère plus seulement l'exclusion sociale sous le prisme unique de la pauvreté. On la considère à travers une pluralité de facteurs et de caractéristiques. Il est cependant important comme le souligne Claude DUBAR en 1996 de considérer « l'exclusion sociale comme une construction sociale, c'est-à-dire comme un produit historique de mécanismes sociaux ». De cette façon, l'exclusion sociale ne renvoie plus seulement à une situation de pauvreté mais à une série de situations, d'handicaps sociaux, d'inégalités sociales de fait, de non-droits, de discriminations, de vulnérabilité, etc.

1.1.1.2. *L'inclusion.*

L'inclusion sociale se définit en réponse à l'exclusion sociale. Cette notion a été utilisée par Niklas LUHMANN¹ pour définir les rapports entre les individus et les

1 Dans *L'inclusion : approche socio-sémantique*, Brigitte BOUQUET, 2015

systèmes sociaux. L'inclusion, comme l'exclusion, renvoie aux secteurs économiques, sociaux, culturels et politiques de la société.

L'inclusion a une véritable portée éducative tant elle est liée aux respects des droits de l'homme. Pour cela, elle peut être caractéristique d'une société, au même titre que son antonyme. C'est pourquoi l'inclusion est aujourd'hui financée par beaucoup de fonds structurels et des programmes sectoriels : par exemple, l'Union européenne a mis en place un cadre juridique et politique appelé MOC (méthode ouverte de coordination) en mars 2000. L'objectif de la MOC est d'encourager les États membres de l'Union Européenne à mieux collaborer pour favoriser les politiques d'inclusion sociale en agissant sur les domaines de la protection sociale, de la santé, de l'emploi, du logement, et de l'éducation. L'inclusion sociale est donc un objectif qui participe à l'économie durable et à la cohésion sociale et qui cherche alors à construire le vivre ensemble.

Finalement, l'inclusion et l'exclusion sont les deux faces d'une même pièce : lutter contre l'exclusion c'est agir en faveur de l'inclusion. Bien souvent, cela se traduit par différents plans de lutte dans le milieu économique. Mais qu'en est-il dans le milieu scolaire ?

1.1.2. L'inclusion et l'exclusion au sein du milieu scolaire : définition et processus.

1.1.2.1. L'exclusion scolaire.

L'exclusion scolaire est un terme qui apparaît à la fin des années 1980 après le processus de massification scolaire et qui a pour but de désigner les élèves en situation d'échec scolaire (M.KHERROUBI, JP.CHANTEAU, B.LARGUEZE)². Le sens premier, qui désignait alors les élèves exclus des établissements à la suite d'un conseil de discipline, se teinte d'une nouvelle acception fortement liée à l'inégalité des chances scolaires et de fait, à l'exclusion sociale. Cette acception nouvelle amène à réinterroger une nouvelle fois la place de l'école dans la structure sociale et

2 M. KHERROUBI, J-P. CHANTEAU, B. LARGUEZE. (2003-2004). Exclusion sociale, exclusion scolaire. *Les Travaux de l'Observatoire*, p 127 – 165.

dans la reproduction des inégalités sociales (F. DUBET)³. BOURDIEU et PASSERON dans *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970), ont déjà corrélés l'origine sociale et l'orientation scolaire en montrant que l'école joue un rôle de reproduction des inégalités sociales puisque celle-ci reproduit le modèle culturel des catégories sociales favorisées. De fait, les enfants des classes populaires ont davantage de difficultés à assimiler les codes de l'école étant donné leur décalage culturel. La reproduction des inégalités sociales par l'école est confirmée à plusieurs reprises, notamment dans une étude PISA de 2009 où la France est classée 23^e sur 24 sur le terrain des inégalités sociales à l'école.

1.1.2.2. L'inclusion scolaire.

L'inclusion scolaire peut se définir de cette façon : il s'agit d'une façon de penser et d'un ensemble de pratiques pédagogiques qui visent à valoriser l'enfant et à le mettre en confiance pour qu'il puisse réaliser son plein potentiel. Il s'agit alors de faire participer activement l'enfant à ses apprentissages et à la vie scolaire tout en développant un sentiment d'appartenance à la structure scolaire ou sociale, ici le groupe classe, pour qu'il interagisse positivement avec ses pairs et sa communauté. L'inclusion scolaire repose alors sur la diversité de membre et veille à leur mieux-être et à la qualité de l'apprentissage de chacun des membres de la communauté.

Bien souvent ces deux notions, exclusion scolaire et inclusion scolaire, sont respectivement rattachées, et à juste titre, aux élèves en difficulté scolaire, en échec et décrochage scolaire, et aux élèves en situation de handicap, principalement depuis la loi du 11 février 2005 portant sur le handicap à l'école. Néanmoins, c'est une vision qui ne prend pas nécessairement en compte les autres caractéristiques de l'exclusion scolaire. En effet, qui sont les autres profils d'élèves pouvant se retrouver dans un processus d'exclusion à l'école ? Et comment se caractérise l'exclusion pour ces élèves ?

3 F. DUBET. (2000). Dossier : Les inégalités d'éducation : un classique revisité. L'école et l'exclusion. *Éducation et société* N°5, p43 – 57.

1.1.2.3. Les enfants en marge du groupe classe : qui sont-ils et que vivent-ils comme forme et processus d'exclusion ?

Il est commun d'observer à l'échelle d'une classe, un ou deux élèves qui semblent être extérieurs, en marge du groupe classe. Il est important de souligner que les enfants en marge du groupe classe ne sont pas nécessairement des enfants en échec scolaire, et ces derniers seront d'ailleurs moins dans une situation d'exclusion du groupe classe que davantage dans une situation de confrontation vis-à-vis de l'institution et en marge du système éducatif. De même, ces enfants ne sont pas nécessairement en situation de handicap.

Afin de caractériser les autres profils d'enfants -c'est-à-dire ceux qui ne sont pas en situation de décrochage, d'échec scolaire ou en situation de handicap- mais qui peuvent tout de même être en marge du groupe classe, il semble pertinent de souligner les raisons de cet éloignement, de cette exclusion.

Ces raisons sont multiples et s'appuient sur le fait d'être en dehors de la norme. Nous pouvons déterminer deux grands types de profils d'élève qui se différencient essentiellement par le caractère volontaire ou subi de l'exclusion.

- Les enfants en marge du groupe classe peuvent être stigmatisés et faire l'objet de discrimination par les autres élèves de la classe, et ainsi devenir l'objet de moqueries, de railleries, et dans des situations bien plus alarmantes être victime de harcèlement scolaire. Cette stigmatisation peut s'appuyer sur des critères genrés, sociaux, comportementaux, physiques. Il est possible qu'un élève soit exclu du groupe pour son genre ou pour son appartenance à un milieu social défavorisé : l'élève n'aurait alors pas nécessairement les appareils numériques, les vêtements et autres possessions dites « à la mode ». De plus, il est possible qu'un élève soit exclu pour son physique : il est commun que certains enfants en surpoids, ou que certains élèves ayant un attribut physique différent ou en dehors d'une norme « sociétale » soient exclus. On peut aussi inclure dans cette dimension physique les pratiques d'exclusion liées à la couleur de peau ou l'origine ethnique.
- Les enfants en marge du groupe classe peuvent aussi se mettre en retrait volontairement pour deux raisons en lien avec un sentiment d'appartenance

au groupe classe et en lien avec un facteur culturel : il peut s'agir d'enfant nouvellement arrivés en France, ou des enfants allophones qui étant donné leur culture et leur langue différentes ne ressentiront pas l'envie de s'intégrer au groupe classe et à la culture dominante qui s'y rattache. On peut aussi retrouver des élèves qui ne se sentent pas à l'aise dans le groupe classe (en dehors de stigmatisation) et qui auront tendance à adopter un comportement de repli sur soi et qui ne s'intégreront pas au groupe.

1.1.2.4. Discrimination.

A travers la première raison évoquée, donc en lien avec la stigmatisation des uns par les autres, on peut évoquer la notion de discrimination. Dans l'article 225-1 du Code pénal, est définie la discrimination comme « toute distinction opérée entre les personnes physiques à raison de leur origine, de leur sexe, de leur situation de famille, de leur grossesse, de leur apparence physique, de leur patronyme, de leur état de santé, de leur handicap, de leurs caractéristiques génétiques, de leurs mœurs, de leur orientation sexuelle, de leur âge, de leurs opinions politiques, de leurs activités syndicales, de leur appartenance ou de leur non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée. Une discrimination peut aussi toucher une personne morale ».

La discrimination englobe donc dix-huit critères définis par la loi ci-dessus et consiste à refuser ce que l'on accorde à une autre personne ou un autre groupe en raison d'un des critères, qu'il soit réel, ou supposé. Il s'agit ici de la discrimination directe qui est à différencier de la discrimination indirecte qui renvoie à la mise en place d'une « disposition, d'un critère ou d'une pratique neutre en apparence, mais susceptible d'entraîner un désavantage particulier pour des personnes par rapport à d'autres pour un des motifs prohibés par la loi » (rapport Discriminations à l'École)⁴.

Il est important de définir la discrimination systémique qui est un « processus qui met en jeu un système d'acteurs dans lequel personne ne manifeste directement d'intention discriminatoire, mais dont le résultat sera de produire une situation de discrimination ».

4 Ministère de l'Éducation Nationale. (2010). Discriminations à l'école : rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire,

On peut souligner que certaines formes de discriminations s'exercent davantage dans le milieu scolaire :

- Le sexisme qui renvoie à une différence de statut entre l'homme et la femme et définit de fait un rapport hiérarchique entre les deux sexes dans les champs social, moral, politique, religieux, philosophique, économique, etc.
- Les LGBT-phobies qui renvoient au rejet de l'orientation sexuelle et à l'identité de genre des personnes concernées par l'homosexualité, bisexualité, transsexualité, etc. et qui se manifeste par de la discrimination, de l'exclusion, de la violence (écrite, verbale ou physique).
- Le racisme, l'antisémitisme, la xénophobie qui s'appuient sur la croyance en des différences biologiques entre les êtres humains suivant leur origine et que de fait il y a des races différentes, hiérarchisées entre elles.

Par ailleurs, au regard d'une analyse en EPS, il est important de souligner qu'une discrimination peut s'opérer du point de vue des performances physiques et athlétiques dans cet enseignement disciplinaire et cela se traduit souvent par le rejet d'un camarade à cause de ses faibles compétences et aptitudes dans une activité donnée. On retrouve aussi une discrimination sur le physique qui peut aboutir à la même finalité qu'énoncée précédemment : l'exclusion. Comme conséquence d'une stigmatisation par le regard et la parole des autres, l'élève peut finir par intégrer sa différence, alors discriminée, comme élément problématique : il peut alors s'auto-stigmatiser et se mettre en retrait volontairement pour ne plus subir de la discrimination, ce qui n'est pas non plus garanti.

1.1.2.5. *Harcèlement.*

En définissant la discrimination directe, nous avons évoqué le harcèlement ; or le harcèlement scolaire est l'une des formes d'exclusion à l'école. C'est un phénomène de plus en plus présent dans le milieu scolaire qui consiste à « tourmenter avec obstination et soumettre une personne à des violences physiques et/ou psychologiques répétées » (Christine CAMUSET, Nathalie ZAMPIROLLO)⁵. Ces actes sont commis par un groupe d'enfant à l'encontre d'un autre groupe

5 CAMUSET, N. ZAMPIROLLO. (2010). Harcèlement entre élèves. Le journal des psychologues N°283, p56 – 61.

d'enfant ou d'un enfant seul et ils s'appuient sur les différences évoquées précédemment : physique, personnalité, centres d'intérêt, etc.

A l'école, on retrouve donc trois formes de harcèlement :

- Le harcèlement physique : coups, pincements, bousculades, vols, rackets, bagarres, dégradation de matériel, enfermements, violences sexuelles, jeux dangereux faits sous la contrainte. D'après une étude réalisée en avril 2011 par l'observatoire international de la violence à l'école et dirigée par E. DEBARIEUX⁶, 10% des élèves sont victimes de harcèlement physique, et 5,1% de harcèlement physique sévère à très sévère.
- Le harcèlement moral : verbal, émotionnel, sexuel : surnoms dévalorisants, moqueries, insultes, menaces, humiliations, chantages, rumeurs, etc.
- Le cyberharcèlement : il repose sur le développement des nouvelles technologies et surtout sur le développement des réseaux sociaux. Le harcèlement sort des murs de l'école via les SMS, les commentaires, les vidéos, les photos postés. Il peut s'agir de la propagation de rumeurs par téléphone ou sur internet, de la création d'une page ou d'un profil à l'encontre d'une personne, de photos sexuellement explicites ou humiliantes diffusées sans l'accord, de messages injurieux ou menaçants, etc.

Le harcèlement est un phénomène relativement difficile à identifier car au-delà des violences physiques, davantage notables, le harcèlement moral se traduit par des menaces, des intimidations, des critiques, des humiliations et du chantage. Il est aussi difficile à identifier car il se produit le plus souvent loin du regard des adultes. De plus, c'est un phénomène dynamique dans lequel les rôles (victime, auteur et témoin) ne sont pas figés et peuvent même être conjoints.

Les conséquences de ces formes de violences sont importantes et lourdes. Il peut s'agir d'un fort sentiment de solitude, ou cela peut développer chez les élèves visés et exclus une phobie scolaire, ou une mauvaise estime de soi, un absentéisme répété, cela peut aussi altérer les résultats scolaires de l'élève, le pousser dans une dépression et plus gravement, l'élève peut essayer de se suicider ou avoir des

6 E. DEBARIEUX, Observatoire international de la Violence à l'École. (avril 2011). Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École - Rapport au ministre de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative.

pensées suicidaires. D'une certaine façon, on peut dire que l'on « rajoute de l'exclusion à l'exclusion » (THIBERT Rémi)⁷.

1.1.3. Le positionnement de l'école de la république sur les thématiques de l'inclusion et de l'exclusion.

1.1.3.1. Les valeurs de la République dans notre société.

Dans notre société, lutter contre les processus d'exclusion et l'exclusion elle-même semble faire consensus de prime abord. En effet, la République française inscrit dans l'article 2 de la constitution de 1958 sa devise : « Liberté, Égalité, Fraternité ». La liberté renvoie à la liberté de penser, de s'exprimer, de circuler. L'égalité renvoie à une égalité de droits civiques, économiques et sociaux, elle impose le refus de toute discrimination sociale, raciale, sexiste ou religieuse. La fraternité renvoie de son côté au sentiment d'appartenir à une même nation. De ces trois valeurs découlent les principes de solidarité, de laïcité et de mixité. Et cela guide grandement notre conduite citoyenne et s'inscrit également dans les valeurs prônées par l'école de la République qui se veut démocratique et égalitaire.

Néanmoins ces valeurs et ces principes qui sont des idéaux à suivre et à faire partager ne sont pas pleinement réalisés dans notre société. L'égalité et la fraternité ne sont pas nécessairement une évidence : la solidarité n'est pas suffisamment opérante, les processus de discrimination persistent et l'exclusion sociale est une réalité indéniable.

Les inégalités sociales sont présentes et se reproduisent en inégalités scolaires et en conséquence, cela accroît les possibles discriminations même si celles-ci tendent à être dénoncées et sanctionnées comme le souligne l'article 225-1 du Code pénal énoncé précédemment, de même pour le harcèlement. La société telle qu'elle est génère davantage de compétition, d'exclusion et de discriminations qu'elle ne permet de les éviter, et il semble que l'impératif de résoudre ces

7 R. THIBERT. (2014). Discriminations et inégalités à l'école. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 90, février. Lyon : ENS de Lyon.

problèmes et ces enjeux soit attribués à l'école et à la coéducation avec les parents, en vain.

1.1.3.2. Les dispositifs pour les élèves en grande difficulté et les élèves en situation de handicap.

Dans l'école de la République, il existe un grand nombre de dispositifs qui cherchent à lutter contre certaines formes d'exclusion. Par exemple, nous abordions auparavant l'exclusion scolaire et donc les enfants en situation de grande difficulté, d'échec et de décrochage scolaire. Pour ces derniers, les dispositifs d'aides sont nombreux, qu'il s'agisse du PPRE (projet personnalisé de réussite éducative), des SRAN (Stage de remise à niveau), du PAP (Plan d'accueil personnalisé) pour les élèves ayant des troubles de l'apprentissage ou encore du RASED. Ils peuvent être accueillis dans les classes dites SEGPA. De même, pour l'éducation prioritaire, qui est particulièrement touchée par la difficulté scolaire, davantage de moyens sont attribués et consécutivement les politiques de relance de l'éducation prioritaire (1990 – 1997 – 2014) cherchent à lever ces difficultés et l'exclusion scolaire.

De même dans le cadre de l'école inclusive, les dispositifs pour accueillir les élèves en situation de handicap ou malades se sont aussi grandement multipliés depuis 2005. On retrouve le PAI, le PPS, etc., et ces élèves peuvent aller en ULIS ou dans d'autres établissements de type ESMS, IME.

1.1.3.3. Les dispositifs de lutte contre le harcèlement et les discriminations.

En revanche, pour ce qui est en lien avec les formes d'exclusion engendrées par la discrimination et le harcèlement, les dispositifs sont moins nombreux, car aussi plus récemment pris en considération.

En effet, l'école a toujours été perçue comme un lieu de socialisation où les jeunes apprennent à vivre ensemble dans des groupes, dans un environnement protégé qui leur garantissait une certaine sécurité. L'école permettait alors l'intégration par l'élève de certaines valeurs lui permettant de s'intégrer dans le monde social et économique ; l'école avait donc un rôle d'inclusion. Nous pouvons considérer que c'est en partie toujours le cas aujourd'hui, néanmoins, la crise de l'école, la hausse de la violence à l'école et la multiplication du harcèlement nous amènent à penser

que l'inclusion ne va plus nécessairement de soi pour tous en dépit des différentes actions menées.

C'est seulement à partir de 2008 en s'appuyant sur une directive européenne de 2000, que les discriminations finissent par être véritablement prises en compte à l'Éducation Nationale. Et la lutte contre les discriminations, cause nationale en 2002, n'a été transposée dans l'éducation qu'à partir de ce moment de façon marginale dans les programmes d'éducation morale et civique (EMC).

L'EMC et le parcours citoyen comme levier.

Aujourd'hui, l'enseignement moral et civique, inscrit au bulletin officiel du 25 juin 2015, et issue de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, intervient dans tous les programmes et toutes les classes de l'école élémentaire, du collège et du lycée. L'EMC a pour mission de transmettre un socle de valeurs communes telles que la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité, le respect, la tolérance, et l'absence de toute forme de discrimination. C'est un champ disciplinaire qui met en avant une culture morale et civique et qui l'organise autour de quatre dimensions : la sensibilité, la règle et le droit, le jugement et l'engagement. L'EMC prépare chaque élève à exercer sa citoyenneté et sensibilise à la responsabilité individuelle et collective. C'est pour cette raison que l'EMC s'inscrit, au côté de l'EMI (éducation aux médias et à l'information) et de l'EDD (éducation au développement durable) dans le parcours citoyen, mis en place dans une circulaire datant de juin 2016. L'EMI nous apparaît d'ailleurs essentielle aujourd'hui dans le cadre de la prévention du harcèlement et du cyberharcèlement puisqu'il s'agit de développer avec les élèves une pratique citoyenne des médias de façon raisonnée, réfléchie, de concevoir avec eux les possibilités et les limites et d'identifier les contraintes juridiques et sociales.

Non au harcèlement.

Depuis 2019 avec la loi pour « l'école de la confiance », le harcèlement a été davantage considéré dans les politiques éducatives : la volonté est de « consacrer le droit des élèves à suivre une scolarité sans harcèlement » et ce en les rendant acteurs de la lutte contre le harcèlement. Le dispositif « Non au harcèlement » initié depuis 2013 est complété par une journée de lutte contre le harcèlement chaque

premier jeudi du mois de novembre et par dix nouvelles mesures contre le harcèlement.

La mission des personnels d'éducation.

Afin d'agir contre les discriminations, le harcèlement et l'exclusion, il est important de souligner que toute la communauté éducative est impliquée : les personnels d'éducation, de santé, d'encadrement, d'orientation, d'aide et de suivi psychopédagogique. En effet, si l'on se réfère au référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation de juillet 2013, nous retrouvons en première compétence « Faire partager les valeurs de la République », ou encore la sixième compétence intitulée « Agir en éducateur responsable selon des principes éthiques ». Ces compétences en particulier soulignent le rôle de l'enseignant dans sa classe et dans l'école en tant que premier acteur contre l'exclusion, la discrimination et le harcèlement.

1.2. Le climat scolaire et le climat de classe

1.2.1. Le climat scolaire.

Promouvoir l'école inclusive et lutter contre l'exclusion, c'est aussi traiter les problèmes de discriminations et de harcèlement en son sein en travaillant sur le climat scolaire de façon coopérative avec l'équipe pédagogique en créant des espaces de dialogues et d'instructions aussi bien avec les élèves qu'avec leurs parents. (DAGORN & RUI, 2013, dans *Discriminations et inégalités à l'école*)⁸. Il faut effectivement créer les conditions favorables au vivre ensemble (DAGORN & RUI, 2013).

Le climat scolaire se caractérise par une approche systémique comme le souligne E. DEBARIEUX dans *Du climat scolaire : définitions, effets et politiques publiques*, c'est le résultat d'une approche complexe et mouvante. La National School Climate Center définit le climat scolaire comme le reflet du « jugement des parents, des éducateurs et des élèves concernant leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école ». Néanmoins, « le climat scolaire n'est pas réductible

8 R. THIBERT. (2014). *Discriminations et inégalités à l'école*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 90, février. Lyon : ENS de Lyon.

au bien-être à l'école ». Cette notion prend en compte « non pas tant l'individu que l'école en tant que groupe large, c'est-à-dire les différents groupes sociaux qui participent à la vie scolaire, au sein de l'école, mais aussi d'une certaine manière à l'extérieur de celle-ci : parents, partenaires « habitants » qui interagissent avec le milieu scolaire ».

1.2.2. Le climat de classe.

Afin de mettre en œuvre un climat scolaire apaisé et propice à l'apprentissage et au vivre ensemble, il est important aussi de considérer son climat de classe et de prendre conscience des différentes composantes et différents aspects de celui-ci. Agir au sein de sa classe est un réel levier d'amélioration du climat scolaire.

Le climat de classe se définit d'après GADBOIS (1974) comme « la perception globale qu'ont ces membres d'une série de caractéristiques générales, relativement stables, des interactions sociales qui se produisent au sein de la classe ». De fait, le climat de classe repose sur le type de relations que les élèves entretiennent entre eux au sein de la classe et aussi sur la perception de ces relations. Également la relation qui existe entre les élèves et l'enseignant est elle aussi un enjeu dans la construction du climat de classe. Agir sur son climat de classe c'est aussi penser les dimensions organisationnelles et spatiales de l'environnement.

J. CARON (1994) définit le climat de classe comme « l'ensemble de phénomènes (relations, conflits, discipline, motivation) qui caractérisent l'atmosphère et qui donnent le goût d'enseigner et d'apprendre ». En effet, le climat de classe est essentiel car il conditionne la réussite des élèves dans les apprentissages mais aussi l'envie de l'enseignant d'enseigner.

1.3. La coopération.

La loi du 8 juillet 2013 affirme l'objectif d'améliorer le climat scolaire dans le but de forger une école sereine, qui prévient et traite les problèmes de violence et d'insécurité pour inclure l'ensemble des élèves et qui redynamise ainsi la vie scolaire. Développer la coopération est une entrée possible pour améliorer le climat scolaire.

1.3.1. Définir la coopération.

La coopération est un état de collectivité qui s'oppose à l'individualisme selon H. BLOCK-LEWIS⁹. Il ne s'agit donc pas de réaliser une tâche ensemble mais de « réaliser un objectif commun au détriment des besoins personnels et des réalisations individuelles ». Cette vision implique que la coopération advient aussi progressivement car la compréhension des objectifs ne sera pas commune dès le départ, ni « l'acquiescement à la diminution des objectifs personnels ».

Néanmoins, selon H. BLOCK-LEWIS (1944) travailler ensemble à une tâche commune n'est pas suffisant pour parler de la coopération. Pour souligner que deux personnes travaillant ensemble fonctionnent de façon coopérative « il faut une exigence autre, à savoir l'effort de chacune des parties en vue d'atteindre les objectifs communs, [...] ou en vue d'une diminution de l'ego ». MAY et DOOB (1937) s'accordent aussi sur le fait que « la réalisation d'un but commun est primordial dans l'acte coopératif » et complètent la vision morale de la coopération en ajoutant les dimensions d'inter-relation et d'égalité entre les membres du groupe. Il est important que chacun des membres reconnaisse l'unicité et l'importance de chacun pour le succès du groupe. Ainsi, la coopération « représente un processus qui présuppose le respect et l'acceptation des différences des autres, deux attitudes qui possèdent une valeur morale ».

Le dialogue est un élément important de la coopération puisqu'en effet il faut nécessairement traduire les mots de l'autre et cela « revient à une pratique de construction de soi et d'ouverture à l'autre »¹⁰. Ainsi comme le souligne DEWEY¹¹, la coopération engage nécessairement de la communication et elle permet de créer les conditions de l'échange. Mais coopérer c'est aussi pratiquer la réflexion pour collectivement réajuster les buts et les objectifs. De fait, cela engage une participation active de chacun (DANIEL (1990-92)).

SLAVIN (1979) souligne cependant que la coopération est une attitude ou une compétence qui vient avec le temps et la pratique. Il est important d'organiser des

9 Dans M.F DANIEL et M. SCHLEIFER. (1999). La coopération dans la classe, Etude du concept et de la pratique éducative. Editions Logiques.

10 Dans M.F DANIEL et M. SCHLEIFER, La coopération dans la classe, p 12.

11 Dans M.F DANIEL et M. SCHLEIFER, La coopération dans la classe, p 37.

pratiques coopératives, des situations de coopération puisque « les enfants qui travaillent en coopération gagnent en estime de soi selon GEFNER (1978), SLAVIN et KARWEIT (1979)¹², et c'est aussi un moyen d'apprendre à apprécier et à respecter leurs pairs (MADDEN et SLAVIN, 1980). Pour les pédagogues, la coopération est « un outil efficace pour surmonter les difficultés liées au développement social et cognitif de l'enfant » (p 151), en effet la coopération offre une place de choix aux interactions sociales. La multiplication des interactions s'ancre dans une perspective psycho-sociale génétique en lien avec les théories socio-constructivistes.

D'autre part, « il semble s'établir un consensus au sein des chercheurs et des praticiens pour dire que l'activité coopérative constitue un outil fondamental à l'apprentissage significatif »¹³ c'est à dire à l'apprentissage construit à partir des connaissances antérieures.

1.3.2. La coopération en EPS

1.3.2.1. Les groupes.

La coopération en EPS nous apparaît de prime abord évidente puisque les élèves sont amenés presque tout le temps à faire ensemble. Néanmoins, d'après Sandra JOURDAN, Jacques MEARD et Roberta ANTONINI PHILIPPE dans *La coopération entre élèves en EP : entre effets avérés et difficultés de mise en œuvre*, cela est à déconstruire car « les interactions entre élèves » caractéristiques du processus coopératif, « pourtant induites par les activités sportives supports des apprentissages, par la gestion collective du matériel et de la sécurité, ne paraissent pas au centre de l'activité de conception des enseignants » en EPS.

Même si en EPS les élèves sont presque obligés à « faire ensemble » ou avec d'autres, la coopération n'est que rarement pensée en termes d'outil didactique d'après les auteurs. Les élèves sont en effet associés autour d'un atelier ou d'une tâche en groupes homogènes ou hétérogènes, affinitaires ou non affinitaires et cette mise en groupe renvoie à un impératif organisationnel plus qu'à une considération de

12 Dans M.F DANIEL et M. SCHLEIFER, *La coopération dans la classe*, p 28.

13 Dans M.F DANIEL et M. SCHLEIFER, *La coopération dans la classe*, p 9.

processus coopératif (MEARD, 2013)¹⁴. Cependant, organiser des situations coopératives par la constitution de groupe constituerait un réel avantage pour les enseignants et les élèves puisque ces derniers enrichiraient leurs jugements de confiance envers leurs partenaires » (EVIN, 2013). Il serait alors davantage engagé dans les entreprises communes.

Afin d'amener les élèves à coopérer pour construire des jugements de confiance entre eux, plusieurs pistes sont proposées par les auteurs :

- « Repenser les formes de groupement à différentes échelles temporelles ou encore confronter les élèves à des défis collectifs générateurs d'émotions fortes partagées » (EVIN, 2013).
- Assurer une « stabilité des dyades et des groupes sur l'ensemble d'un cycle, surtout en début d'année, y compris de groupes affinitaires dans le cas d'activités physiques porteuses de « risques » ou faisant vivre aux élèves de fortes émotions (escalade, gymnastique, course d'orientation) ».
- Générer des « mises en situation qui encouragent les élèves à comprendre ensemble ce qui leur est demandé, à trouver ensemble des stratégies de résolution, à une multiplication des discussions entre élèves et avec l'enseignant ».

Néanmoins, une certaine limite peut être soulignée quant à la réalisation de groupes affinitaires. Lorsqu'ils sont composés par les élèves, il y en a souvent un qui va se retrouver seul : il n'est pas choisi par les autres ou choisi en dernier (HAUW, 2000). Si les groupes sont constitués par l'enseignant, des réactions de mécontentement peuvent survenir quant à la composition des groupes. Ainsi, la constitution de groupe est véritablement un enjeu et une problématique dans les processus coopératifs en EPS et dans les autres champs disciplinaires ; c'est donc un enjeu dans les processus d'inclusion et d'exclusion.

De même, composer des groupes dans une logique de coopération n'est pas si simple, il est nécessaire de prendre en compte le nombre d'élèves par groupe. Le nombre d'élèves à privilégier varie entre quatre à six membres car en effet, « plus le

14 S. JOURDAN, J. MEARD, R. ANTONINI PHILIPPE, « La coopération entre élèves en EP : entre effets avérés et difficultés de mise en œuvre », Éducation et socialisation N° 56 .

groupe est nombreux, moins les membres sont satisfaits parce que les difficultés de communication s'accroissent géométriquement et les participants ont moins de chances d'exprimer également leurs points de vue. » (MUCCHIELLI, 2007). Les risques de retraits sont alors plus plausibles. A l'inverse, un groupe de deux à trois élèves peut limiter les échanges à des échanges pauvres par leur diversité.

2. CADRE THÉORIQUE

2.1. L'action située.

L'action située est l'un de deux champs théoriques présents dans la didactique de l'EPS, cela est théorisé par THEUREAU¹⁵ et prolongé par SAURY dans la discipline de l'EPS.¹⁶

2.1.1. Les caractéristiques de l'action située.

La théorie de l'action située s'appuie sur plusieurs axes, plusieurs perspectives. La théorie de l'action située souligne le caractère incarné de la cognition¹⁷ : la cognition est ancrée dans le corps et les composantes neurobiologiques, mais elle est inséparable des marqueurs émotionnels liés à nos expériences passées et ces derniers orientent l'action dans les situations à venir. On ne peut dissocier l'engagement corporel, moteur et affectif de l'individu de la cognition dans une situation. Ainsi, la cognition et l'action sont deux phénomènes de même nature, inséparables et on appelle cela la notion d'énaction.

Dans cette théorie, l'action et la situation sont deux éléments qui se déterminent mutuellement. Il existe un couplage action / situation où cette dernière ne peut être décrite indépendamment de l'action à cause de la relation de co-détermination qu'il y a dans leur interaction continue. L'action délimite la situation par rapport à laquelle elle s'organise et la situation exerce une contrainte sur l'action. Il s'agit de la situation de l'action et celle de l'acteur et cette situation va être constituée des éléments du contexte qui vont sembler pertinents à l'acteur pour son action selon ses intentions, préoccupations ou intérêts.

De fait nous pouvons exprimer le caractère indéterminé de l'action puisque celle-ci exploite les ressources des situations : il n'y a pas de distinction entre cognition et

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

16 SAURY, J., RIA, L., SEVE, C., GAL-PETITFAUX, N. (2006). Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS. Revue EP.S., 321, 5-11.

17 Définition présentée par le dictionnaire Larousse : « Ensemble des structures et activités psychologiques dont la fonction est la connaissance, par opposition aux domaines de l'affectivité ».

action et de fait, il n'y a pas de hiérarchisation possible ; alors l'acteur n'exécute pas un plan, mais il interprète et réinterprète continuellement la situation. L'action s'organise autour des différentes interprétations faites et des multiples ressources présentes dans la situation donnée. L'acteur utilise aussi ses expériences passées et en exploite les ressources pour déployer son action.

Dans la théorie de l'action située, la cognition se définit comme une construction de significations partagées : la cognition est perçue comme socialement et culturellement située : « agir c'est construire des significations dans un contexte culturel et en relation avec d'autres individus ». Les significations viennent d'un ensemble d'action qui ont un lien avec une dimension sociale et donc avec une culture préexistante. Les actions renvoient à cette culture mais peuvent aussi la construire, la modifier, la transformer.

2.1.2. Le cours d'action.

La théorie de l'action située repose sur le programme du « cours d'action ». (THEUREAU, 2006) qui se caractérise par une nécessaire articulation conjointe des visées de connaissances scientifiques et des visées de transformations de situations pratiques. Le programme du « cours d'action » cherche à analyser l'activité humaine au moment où celle-ci est significative pour l'acteur et de fait montrable ou racontable ou commentable à posteriori. Pour cela il faut s'appuyer sur des méthodes d'analyse de l'activité dans les situations naturelles de travail, artistiques ou sportives. Cette analyse est donc réalisée à partir d'une observation en situation et s'appuie aussi sur l'auto-confrontation.

On peut évaluer la construction de signification au cours d'une activité en analysant trois points :

- L'engagement de l'élève dans la situation en prenant en compte ses préoccupations liées à la situation et à ses expériences passées qui vont ouvrir un panel d'actions possibles.
- La perception d'éléments significatifs pour l'élève qui vont potentiellement perturber le cours de son action et ceux qui vont être pertinents pour la réalisation de son action. Ces éléments significatifs sont sélectionnés dans l'environnement en fonction de ses connaissances et de son engagement

dans la situation et sont de natures diverses : extérieurs, physiques, proprioceptives, antérieurs, etc.

- La mobilisation et la construction de connaissances engagées par l'action qui permettent de reconnaître des situations typiques ou de valider ou invalider ces mêmes connaissances pour construire de nouvelles connaissances.

De fait, ce qui est centrale dans la théorie de l'action située et le programme du « cours d'action » sont les interactions sujets-environnements, le rôle actif et constructif du sujet dans cette interaction, l'importance des dimensions culturelles dans l'apprentissage et le développement et le poids de la subjectivité dans l'expérience.

2.1.3. Entretiens d'auto-confrontation.

A travers cette approche on appréhende les actions, les communications, les focalisations, les interprétations et les sentiments significatifs pour l'élève. On cherche donc à dépasser la simple description de l'expérience et du vécu personnel de l'élève.

Pour cela, il s'agit d'observer, par des enregistrements vidéo, et de mettre l'acteur en situation d'auto-confrontation pour précisément entendre son point de vue en commentant les supports vidéo. On les amène ensuite à verbaliser rétrospectivement leurs expériences, à les confronter en classe entière ou au sein de groupe. L'idée c'est d'aborder cela par un questionnement ouvert suffisamment inducteur pour avoir accès à « leur mode d'engagement dans la situation, leurs perceptions et interprétations de la situation, émotions positives ou négatives » donc c'est-à-dire avoir accès à des expériences significatives, sans pour autant les orienter vers les réponses attendues (SAURY, 2006).

2.2. Questionnement et problématiques.

Cette étude s'intéresse et questionne la possibilité que la coopération en EPS soit un facteur d'amélioration du climat de classe. Ainsi nous avons précédemment souligné l'importance du dialogue dans la coopération mais aussi dans notre cadre théorique, c'est pourquoi il est important de s'intéresser au langage dans cette étude. Puisque cette étude est centrée sur la coopération nous allons nous questionner sur la mise en œuvre de cette dernière.

2.2.1. Le langage.

Il est commun d'observer une certaine concentration des prises de parole en EPS. En effet quand des groupes sont constitués, la circulation de la parole est souvent inégale : elle dépend de l'adaptabilité et de l'intérêt que chacun porte à l'activité, mais elle dépend aussi bien entendu des facilités que l'élève a pour s'exprimer à l'oral. D'autant plus que, quand les groupes ne sont pas choisis par les élèves directement, les difficultés à s'exprimer, à communiquer peuvent être plus nombreuses. C'est aussi l'habitude de côtoyer certaines personnes qui facilitent les relations et qui de fait qui délie le langage.

Ici, nous pouvons nous demander comment les élèves vont faire pour communiquer avec les autres, sachant qu'ils n'ont pas nécessairement l'habitude de travailler ensemble. Ainsi, il s'agit de questionner finalement la place des interactions et des échanges dans la mise en œuvre et la création d'une chorégraphie sur le principe de coopération. En effet, les interactions, nombreuses ou non, portent bien souvent en elles le climat de classe selon leur nature. Ainsi, dans notre étude, il faudra essayer de voir en fonction du nombre, en fonction de la provenance ou en fonction du contenu de ces interactions, ce qui relève de l'amélioration ou de la détérioration du climat de classe. C'est d'ailleurs une des richesses du cadre théorique de l'action située qui nous offre à travers l'entretien d'auto-confrontation une analyse des interactions.

Nous pouvons nous attendre à différentes natures d'interactions :

- Elles peuvent être de l'ordre du tutorat : un élève, ou deux élèves seraient détenteur majoritaire de la parole et engageraient des interactions avec les autres élèves du groupe dans le but de « diriger », d'orienter la création de la chorégraphie. Avec la présence d'élève dit « leader » dans nos groupes, nous pouvons tout à fait nous attendre à ce type d'interaction et nous allons essayer de voir si la coopération permet de laisser place à d'autres types d'interactions.
- Elles peuvent être de l'ordre de la co-construction ou de l'ordre du conflit socio-cognitif : dans ce cas là, les élèves seraient amené à réfléchir ensemble, à chercher des solutions aux problèmes de façon collectives. Les interactions seraient plus nombreuses et surtout dirigées vers davantage d'élève du

groupe. Et elles seraient représentatives d'une confrontation entre des avis divergents, confrontation qui est constructive dans l'interaction sociale.

- Enfin, elles peuvent éventuellement manifester une forme de rejet, de l'exclusion, vis-à-vis surtout de la personne dite « en marge » dans le groupe de travail.

2.2.2. L'organisation de la coopération.

Souvent la coopération est une forme d'apprentissage difficile à mettre en œuvre car elle sous-tend une implication nécessaire de chacun des membres du groupe pour exister en tant que telle. Ce que l'on constate, surtout dans des activités qui peuvent déstabiliser les élèves - c'est ici le cas avec l'activité support de la danse – c'est que seulement certains vont réussir à s'approprier l'activité et la consigne donnée. Et de fait, ces derniers vont détourner la coopération en collaboration.

Ainsi dans un premier temps il s'agira de questionner et d'observer si la modalité d'apprentissage mise en œuvre relève bien de la coopération pour ensuite venir questionner et commenter l'organisation de celle-ci à l'intérieur du groupe. Pour constater si la coopération est favorable à l'amélioration du climat de classe il s'agit en fait de cibler finement les profils d'élèves dans un premier temps pour ensuite voir évoluer ou non leurs comportements, attitudes. Il s'agira alors de questionner ces évolutions. De façon très concrète pour notre étude, il s'agit de voir si oui ou non les élèves exclus ont pu s'intégrer davantage au groupe grâce à la coopération et voir comment cela a été possible en faisant le lien avec l'organisation de la coopération.

De cette façon, voici les trois hypothèses que nous pouvons présenter quant à l'organisation de la coopération.

- La coopération a été détournée au profit de la collaboration car les élèves n'arrivaient pas à s'emparer de l'activité et/ou de la consigne ou alors car les élèves n'ont pas réussi à interagir tous ensemble pour s'ancrer dans un processus coopératif. Ainsi, seulement certains élèves ont été intégrés à la création de la chorégraphie. Nous pouvons imaginer que l'élève perçu comme exclu ne fait pas nécessairement partie du processus créatif, mais il peut avoir réussi à s'intégrer sur d'autres plans au groupe.
- Les élèves se sont emparés du processus coopératif mais ce dernier n'a pas permis sur le temps de l'étude une intégration de l'élève exclu.

- Les élèves se sont emparés du processus coopératif et l'élève exclu a pu être totalement intégré à l'activité proposée.

2.3. Problématique

C'est pourquoi, en conséquence de nos questionnements et objets de recherche nous posons la problématique suivante :

Dans quelle mesure l'apprentissage coopératif en danse est-il un moyen d'améliorer le climat de classe et plus particulièrement un moyen d'intégrer des élèves en marge dans un groupe et dans une classe ?

3. MÉTHODOLOGIE

3.1. La mise en œuvre.

Comme le soulignent les universitaires américains David et Roger JOHNSON, dans un groupe coopératif : « les élèves peuvent atteindre leurs objectifs d'apprentissage si, et seulement si, les autres élèves avec qui ils sont coopérativement associés atteignent les leurs »¹⁸. Ainsi dit, la réussite collective dépend de la réussite individuelle des membres du groupe. Aucun membre ne peut donc être exclu ou s'exclure soi-même. Il s'agit au contraire de se surpasser pour réussir individuellement et collectivement.

Ainsi, au regard de la définition de la coopération en contexte scolaire et d'éducation physique et sportive, quelle activité physique, sportive et artistique support est la plus adaptée pour mettre en œuvre la coopération ?

3.1.1. La danse de création.

Pour cette étude l'activité support choisie est celle de la danse : elle met en scène des réalisations imaginaires ou symboliques s'appuyant sur des sentiments, des sensations générés par des actions motrices expressives et communicatrices. La dimension éducative de la danse est évidente. Comme le souligne Claude PUJADE-RENAUD, cité par C. RIBAUT, derrière la danse se cache la volonté de création et de recherche individuelle et collective, et pas seulement l'apprentissage de techniques.

La danse permet de développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être : attention, observation, anticipation, écoute de soi, et des autres, acceptation et respect. Le développement de la personne est fondamental en danse. C'est une activité qui favorise l'échange, la confrontation de points de vue, qui enrichit la vision du monde et qui permet de s'ouvrir aux autres. C'est un point précis de l'apprentissage par les pairs : il s'agit de confronter ses points de vue, de discuter, d'argumenter, de faire des choix collectifs. En danse la dimension socio-affective est majeure, aussi bien entre les danseurs qu'entre les danseurs et spectateurs. Il s'agit

•18 BAUDRIT, A. (2007). Introduction. Dans : A. Baudrit, *L'apprentissage coopératif: Origines et évolutions d'une méthode pédagogique* (pp. 5-9). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

en effet de communiquer avec ses partenaires de danse par des regards, des contacts, des actions sur le corps de l'autre, mais aussi par la parole dans le processus de création artistique qu'engage la danse. Il s'agit de construire collectivement des relations basées sur l'écoute corporelle pour produire des dynamismes, des gestes et des trajets communs. Le rôle social de spectateur est encore une des possibilités de communication qu'offre la danse comme retour réflexif sur la prestation. L'élève spectateur est amené à donner son avis, évaluer une performance, une production et proposer des solutions d'amélioration.

La danse permet également de construire un investissement commun dans le travail expressif : sans gain, les élèves se motivent, s'entraident, se donnent des conseils et définissent collectivement des séquences d'actions. Selon la thématique choisie pour l'APSA danse, il est possible de « créer un environnement didactique susceptible d'engager les élèves dans des apprentissages coopératifs », en proposant « une situation qui suscite un désir, une envie, une certaine excitation à l'idée de partager un même projet où chacun a son rôle à jouer, où chacun est prêt à apporter son aide aux autres, où les progrès de chacun sont une plus-value pour le groupe » (V. DAVID).

Néanmoins, il est nécessaire d'instaurer un climat de confiance et d'écoute entre les danseurs et entre les danseurs et spectateurs. En effet, la danse met en jeu la personne : le danseur montre son corps en mouvement, parle de lui et de ses émotions. La qualité de la prestation des danseurs dépend de la qualité d'écoute et d'échange entre les partenaires : il faut que les enfants soient en condition pour entrer en danse mais il faut aussi que ces derniers coopèrent. L'écoute est corporelle mais aussi verbale. La danse permet une mise en disponibilité du corps en éveillant les sens, ce qui peut faciliter la relation de l'élève avec son propre corps mais aussi avec le corps des autres dans un espace. Et cela est une des conditions essentielles pour communiquer et interagir. Pour instaurer ce climat, les seules activités supports à l'EPS ne suffisent pas, mais la danse comme APSA support semble être un véritable levier coopératif pour améliorer le climat de classe.

3.1.2. La danse dans les programmes.

Dans les programmes d'enseignement du cycle 3 datant du 30 juillet 2020, la danse s'inscrit dans le champ d'apprentissage « s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique » du parcours d'éducation physique et sportive. La danse doit permettre aux élèves de développer les cinq compétences générales énoncées pour la discipline de l'EPS, à savoir : « développer sa motricité et construire un langage du corps », « s'approprier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre », « partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités », « apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière et s'approprier une culture physique sportive et artistique ». Dans ce sens la danse est une discipline qui participe à l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

La danse de création présente différents enjeux communicationnels forts puisqu'il s'agit de développer le pouvoir expressif de son corps de différentes façons pour communiquer des intentions, des émotions maîtrisées. Il s'agit donc pour les élèves de mobiliser un imaginaire pour communiquer ses émotions et intentions en créant des prestations collectives destinées à être présentées à des spectateurs. La danse comme APSA en EPS présente aussi de forts enjeux et intérêts sur le plan civique et culturel puisque celle-ci, de par sa définition et ses spécificités énoncées précédemment, s'inscrit dans une certaine mesure dans les champs disciplinaires de l'Éducation Civique et Morale et l'Histoire des Arts et de fait, s'inscrit également dans le Parcours citoyen et le Parcours d'éducation artistique et culturelle.

3.2. Présentation du contexte d'observation.

3.2.1. La classe et les élèves.

La recherche est réalisée dans un niveau simple de CM1, dans une école rurale de Beaufort-en-Vallée. La classe se compose de 25 élèves qui présentent les profils recherchés, à savoir des élèves meneurs du groupe appelés « leader », des élèves dits « médians » et des élèves « en marge » pour diverses raisons. Retrouver ces trois profils nous permet d'observer ou non une dynamique d'exclusion : voir si

les élèves dit en marge sont exclus, potentiellement par des élèves dit « leader », si l'exclusion ressentie est volontaire ou subit.

Trois élèves dit « en marge » nous ont été présentés et décrits par l'enseignante pour cette étude :

- Le premier élève se nomme Paul. C'est un élève qui a une vie relativement compliquée puisqu'il vit en foyer et le cadre posé par les éducateurs ne semble pas être approprié. De fait il n'a pas ou peu de codes de vie en société et encore moins les codes de l'école. C'est aussi un enfant qui a besoin d'être rassuré constamment puisque aucune posture adulte ne semble être présente autour de lui au quotidien. De fait, en classe c'est un enfant qui bouge beaucoup, qui parle beaucoup, qui interrompt, qui transgresse : il cherche à montrer qu'il est là, qu'il existe. Et ce comportement énerve beaucoup les autres élèves de la classe qui le rejettent et lui disent de s'asseoir, de se taire, d'arrêter de faire n'importe quoi. Ainsi, Paul est à la fois rejeté par les élèves et à la fois il se replie volontairement sur lui pour éviter les interactions blessantes avec ses camarades. La discrimination opérée sur Paul est rattachée à son profil familial et socio-économique qui en a fait un élève assez éloigné de l'école.
- La deuxième élève se nomme Nyla. Elle a également une vie compliquée d'après l'enseignante : elle est suivie par une assistante sociale ainsi qu'une éducatrice à la maison. Elle semble manquer beaucoup d'attention et cela se ressent à l'école où elle sollicite régulièrement l'enseignante. En classe, il semble difficile de comprendre la dynamique relationnelle avec ses camarades mais elle est très souvent mise à l'écart par les autres enfants qui ne communiquent pas avec elle ou ne travaillent pas avec elle. Cela est notable aussi en cours de récréation. Cette mise à l'écart pose question puisqu'il est difficile de savoir si cela est volontaire ou subit.
- Le troisième enfant s'appelle Charles. Il est suivi psychologiquement depuis quelques temps. C'est un enfant qui est quotidiennement dans sa bulle : en classe il n'écoute pas les consignes, il lit constamment, il est difficile pour lui de travailler avec les autres et de communiquer avec eux. Néanmoins il entretient quelques relations amicales et ses résultats scolaires sont bons voire très bons dans de nombreux domaines. Son comportement reste assez

interrogateur puisqu'il ne comprend pas le second degré, il a besoin d'une routine avec des habitudes nettes pour entreprendre.

Ainsi après une première observation des élèves en classe sur une séance d'EPS et de sciences, j'ai décidé de porter mon attention sur Paul puisque c'était vers lui que le rejet des autres élèves étaient le plus notable. Ainsi, j'ai pu le suivre avec son groupe sur différents moments de travail, de création.

3.2.2. Présentation du contexte d'observation en EPS.

Afin de mettre en œuvre cette recherche, nous avons imaginé une séquence d'EPS en danse sur le thème de la rencontre destinée à des élèves de cycle 3. Dans cette séquence, 8 à 9 séances sont prévues. Et plusieurs de ces séances vont s'organiser autour de groupe de travail de 5 élèves.

Avec l'enseignante, nous avons composé les cinq groupes de travail de la façon suivante : un élève dit « leader », un élève dit « en retrait », et trois autres élèves médians. Les groupes ont été composés après la première mise en situation du « jeu des Marionnettes » et à partir des observations de classe de l'enseignante. L'idée derrière la composition de ces groupes est de voir comment les relations entre les différents profils d'élève vont évoluer et qu'elles vont être les interactions.

Le groupe cible, qui fera donc l'objet de notre recherche est composé de cinq élèves :

- Paul : élève « en marge ».
- Keyan : élève « leader ».
- Noah : élève médian.
- Lola : élève médian.
- Charlotte : élève médian.

3.3. Présentation de nos situations de recherches.

Au sein de la séquence de danse proposée aux élèves de CM1, trois mises en situation ont été pensées pour la recherche.

3.3.1. Le jeu des Marionnettes.

La première situation précède la constitution des groupes de travail et va justement nous permettre de les réaliser. Il s'agit d'une situation rythmée par l'activité des marionnettes.

Dans un premier temps, les élèves marchent ensemble au rythme d'une musique et vont devoir se rencontrer. Lors de cette rencontre, les élèves doivent poser la main sur l'épaule de l'autre, puis repartir. Ensuite, on constitue deux groupes marqués par des dossards de couleur. Les élèves d'un groupe de couleur (marionnettistes) doivent rentrer en contact avec les élèves de l'autre groupe (marionnettes). Quand la rencontre a lieu, les élèves dits marionnettistes positionnent l'élève marionnette comme il le souhaite (dans une position néanmoins soutenable). Puis on inverse les rôles.

Dans cette activité des marionnettes on invite les élèves à jouer sur les variables : mouvements, positions, émotions. Et on donne la contrainte suivante : il faut nécessairement rencontrer un élève différent à chaque fois. L'idée derrière cette contrainte est que tous les élèves soient amenés à se rencontrer au moins une fois.

Ainsi, dans cette première mise en situation régit par la contrainte, nous essayons de voir de quelle façon les élèves interagissent : sont-ils à l'aise ? Sont-ils mal-à l'aise ? S'engagent-ils dans l'activité ou montrent-ils des réticences ? De la même façon, respectent-ils les contraintes posées par la consigne ? Evitent-ils certains enfants en particulier ? Parlent-ils ou communiquent-ils avec les autres élèves à manipuler ?

Cette situation des marionnettes sera poursuivie par un temps de verbalisation portant sur les émotions, les ressentis éprouvés par les élèves mais aussi portant sur les différents mouvements réalisés. De même on les interrogera sur la situation la plus confortable pour eux : celle de marionnette ou de marionnettiste.

Ce premier temps va nous permettre d'observer la classe et ses interactions physiques et verbales. Comme énoncé précédemment, c'est à partir du contexte de classe et de ces observations que les groupes de travail seront créés.

3.3.2. Phases de travail en groupe.

La deuxième situation que l'on va observer correspond au premier temps de création des groupes. On présentera le projet chorégraphique aux élèves en leur expliquant qu'ils vont devoir, en groupe, créer une chorégraphie sur le thème de la rencontre : pour cela chacun des membres du groupe doit contribuer à la chorégraphie globale par un morceau de chorégraphie qu'ils penseront seul et que les autres devront reproduire. La chorégraphie sera aussi composée par des temps collectifs de création. Donc en résumé, les élèves doivent individuellement créer une série de mouvement et collectivement créer d'autres séries de mouvement pour lier les créations individuelles. L'ensemble devra être assemblé pour former la chorégraphie finale.

Après l'explication du projet, les élèves en groupe réaliseront la même activité précédente à savoir le jeu des marionnettes mais cette fois-ci ils ne pourront rencontrer que les élèves de leur groupe. Il s'agira alors pour nous d'observer comment les élèves d'un même groupe de travail s'organisent ensemble et s'appréhendent alors qu'ils n'ont pas forcément l'habitude de travailler ensemble. On observera une nouvelle fois les éléments suivants : sont-ils à l'aise ? Sont-ils mal-à l'aise ? S'engagent-ils dans l'activité ou montrent-ils des réticences ? De la même façon, respectent-ils les contraintes posées par la consigne ? Evitent-ils certains enfants en particulier ? Parlent-ils ou communiquent-ils avec les autres élèves à manipuler ?

A cette première activité du jeu des marionnettes, un premier temps de réflexion en groupe de travail sur la chorégraphie aura lieu : il s'agit alors pour les membres du groupe de choisir un sous-thème en lien avec celui de la rencontre, de réfléchir à une musique, etc. Ensuite, un temps d'activité corporelle sera proposé pour commencer à réfléchir sur un refrain dansé pour relier les différentes productions individuelles.

Ces deux temps, de réflexion et d'action, sont importants à observer car c'est véritablement la première forme de coopération qui sera mise à l'épreuve dans cette recherche. Il s'agit pour nous d'être attentif aux échanges et à la direction des

échanges pour voir comment s'organise le groupe dans la prise de décision. Il s'agit aussi de voir comment la tâche demandée est intégrée par les élèves.

Nous continuerons d'observer ces temps de création par la suite pour observer ou non une évolution des points évoqués précédemment à savoir : le langage et l'organisation de la coopération.

3.3.3. Présentation du travail de groupe aux élèves de la classe.

La dernière situation consiste à prendre en compte ce que les élèves disent de ce qu'ils font : pour cela, on va donc amener les élèves à présenter en amont d'une représentation finale leur travail. Ils vont devoir réfléchir sur certains des aspects suivants: thème, intentions, choix de musique, comment ils ont travaillé ensemble, difficultés, facilités, comment communiquer, la participation a-t-elle été égale, quelles solutions ont été trouvées pour faciliter le travail de groupe, etc. Et cette réflexion sera présentée aux autres élèves de la classe.

Cette présentation sera filmée et servira pour le recueil de données. L'idée est de se saisir des observations des élèves sur leur propre travail pour avoir accès à leurs ressentis et pour pouvoir les questionner ensuite grâce à un entretien d'auto-confrontation sur ces ressentis en croisant les différents relevés précédents.

4. RÉSULTATS

Au sein de cette partie, il est question de croiser la parole des élèves, issue des entretiens d'auto-confrontation avec les quatre axes du cadre théoriques de l'action située.

Pour rappel, les quatre axes sont les suivants :

- La co-détermination de l'action et de la situation.
- Le caractère incarné de la cognition.
- Le caractère indéterminé de l'action, exploitant les ressources des situations.
- La cognition comme construction de significations partagées.

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

Nous allons analyser dans les propos des élèves de quelle façon la situation et l'action sont en interaction dans notre contexte d'étude, comment l'action s'organise dans la situation et comment la situation se développe et progresse en fonction des actions réalisées.

La vidéo présentée reprend la deuxième mise en situation : les élèves sont en pleine réflexion et création de leur chorégraphie. Dans l'entretien d'auto-confrontation de Charlotte, celle-ci explique comment ils fonctionnent pour créer la chorégraphie. Elle aborde des difficultés au départ qui de fait les amènent à reconsidérer leur situation au vue des actions qu'ils avaient jusqu'à lors menées, puis une fois la situation reconsidérée, il fallait de nouveau agir dans ce contexte là.

Chercheur : D'accord, donc c'est un mélange de toutes vos idées et ça a donné cette chorégraphie. Et est-ce que vous avez essayé, changé d'avis, recommencé ou ça a marché du premier coup ?

Charlotte : Bein au début ça n'a pas marché et du coup on a remis en scène.
--

Chercheur : Qu'est-ce qui n'a pas marché ?

Charlotte : On ne trouvait pas d'idée, puis après oui, et fallait assembler et ça ne marchait pas donc on a changé.
--

Chercheur : Vous avez changé quoi ?
--

Charlotte : L'ordre.

Chercheur : L'ordre des pas tu veux dire ?

Charlotte : Oui.

Ce que l'on peut retenir : Dans ce groupe on voit bien que ce qui amène les élèves à agir et à faire évoluer la situation dans laquelle ils agiront ensuite, c'est la difficulté. Ici les difficultés évoquées sont en lien avec le processus de création et l'assemblage de l'ensemble des idées du groupe : les mouvements chorégraphiques ont été difficiles à créer pour les élèves, comme le fait de les assembler puis que ceux-ci n'allaient pas ensemble selon les membres du groupe. Cette difficulté amène les élèves à réfléchir, ensemble ou non, pour trouver d'autres approches, d'autres moyens d'actions qui s'illustreront davantage dans la situation.

La co-détermination de l'action et de la situation engagée par la difficulté est d'ailleurs visible dans l'entretien d'auto-confrontation de Noah. Il explique ce qu'il s'est passé quand un des élèves du groupe a été absent et comment ils ont procédé pour continuer la chorégraphie.

Chercheur : Et là cette semaine vous avez eu des problèmes particuliers ?

Noah : Non, même si Keyan n'était pas là, on a essayé de faire sans lui.

Chercheur : Et comment vous avez fait du coup.

Noah : On a mis quelqu'un d'autre à sa place et on a fait comme ci c'était lui.

Chercheur : Mais il fallait lui apprendre la chorégraphie de Keyan alors ?

Noah : On n'a pas trop fait ça.

Chercheur : C'est-à-dire ? Tu peux m'expliquer ce que vous avez fait ?

Noah : Bein c'était pour quand on est ensemble.

Chercheur : Donc vous avez continué de travailler en vous adaptant à la situation ?

Noah : Oui voilà.

Chercheur : Et c'était facile ?
Noah : Non, parce que Keyan dit beaucoup de choses normalement.
Chercheur : Donc sans lui vous avez plus de difficulté à faire groupe ?
Noah : Oui.

Ce que l'on peut retenir : Le groupe semble réussir à surmonter les difficultés qui se présentent à eux en adaptant leurs actions : ils vont trouver une solution, ici remplacer Keyan par un autre élève, pour essayer de reconstruire la situation de base dans laquelle ils évoluent normalement : à savoir un groupe de cinq élèves.

Également, on constate une fois de plus la co-détermination de l'action et de la situation dans l'entretien de Noah : la situation qui est celle de création de la chorégraphie est ici amenée à se développer via les actions des élèves et, c'est ici surtout le langage en tant qu'action qui le permet. A chaque échange, les élèves essaient, modifient, et donc agissent dans cette situation qui finalement évolue.

Chercheur : Nous voyons une vidéo de la semaine dernière, est-ce que tu peux me dire ce que vous êtes en train de faire ?
Noah : Bein là on est en train de préparer la chorégraphie.
Chercheur : D'accord. Et qu'est-ce que vous vous dites ?
Noah : On se dit ce qu'il faut faire, que un tel va à cet endroit et l'autre là-bas.
Chercheur : D'accord. Et qui dit le plus ce qu'il faut faire ?
Noah : Keyan.

Ce que l'on peut retenir : A travers ce court extrait des propos de Noah on entrevoit bien l'organisation du groupe. Celle-ci se fait par le langage, mais reste à analyser ensuite comment celui-ci est réparti entre les membres du groupe. Les interactions entre élèves constituent un des éléments phares dans la co-détermination de l'action et de la situation. Le langage ici présent suggère une organisation actionnelle et spatiale : grâce au langage les élèves se disent ce qu'il faut faire et où il faut aller.

Mais d'après l'élève interrogé cette organisation semble revenir à un élève particulièrement.

4.2. Le caractère incarné de la cognition.

A présent, nous allons nous intéresser aux savoirs antérieurs et aux ressources mobilisées par les élèves. Nous verrons comment cela imprègne leurs actions. Ainsi, il faut relever par exemple des traces émotionnelles laissées par des expériences passées mais aussi observer les capacités sensori-motrices des élèves. En somme, il s'agit d'évaluer les perceptions et les ressentis des élèves quand ils agissent.

La vidéo qui occasionne l'entretien d'auto-confrontation suivant se place aussi dans la deuxième mise en situation, c'est-à-dire au moment où les élèves créent la chorégraphie en groupe. Dans cet entretien d'auto-confrontation de Charlotte, nous sommes témoins d'une expérience d'apprentissage passé qui influence sa cognition. En effet, c'est en interrogeant ce sur quoi elle se concentre pendant la réalisation de la chorégraphie qu'on entrevoit que sa mémorisation des pas dansés est en lien avec un degré de concentration important. Si elle ne se concentre pas, elle ne se souvient plus des pas. Finalement, cela est assez caractéristique de ses processus d'apprentissages plus globaux. Elle semble connaître sa façon d'apprendre et de mémoriser et ici elle l'applique pour pouvoir réaliser la chorégraphie correctement. Mais ce qu'elle fait pour elle-même, est aussi valable pour le groupe qui met en œuvre des modalités de retour à la concentration.

Chercheur : Quand tu dances à quoi tu essaies de faire attention ?
Charlotte : Au pas.
Chercheur : Donc tu te concentres vraiment sur les pas ?
Charlotte : Hm hm.
Chercheur : Est-ce que tu penses à autre chose ?
Charlotte : Bein c'est que.. ce qui est difficile c'est que quand on n'est pas vraiment dans le.. quand on n'est pas vraiment trop concentré et bien on est un petit peu, on

ne sait plus les pas, donc il faut vraiment se concentrer pour se rappeler des pas.

Chercheur : Ok, donc qu'est-ce que vous faites pour être concentrés ?

Charlotte : Déjà on se remet tous ensemble, après on parle sur la feuille et ensuite on fait tous les pas que l'on doit faire et voilà.

Ce que l'on peut retenir : Ici, la feuille que les élèves utilisent pour noter les pas est un outil qui permet au groupe d'avoir une trame globale de la chorégraphie. C'est un amplificateur d'expérience qui permet aux élèves une meilleure mémorisation mais aussi de faire groupe et de se concentrer avant de se lancer dans la répétition de la chorégraphie. Il agit donc comme un élément fédérateur, aussi bien par les codes langagiers qu'il comporte et qu'il fait ressortir et que seuls les élèves du groupe comprennent, mais également à travers la routine de consultation pré-répétition que les membres du groupe ont mis en place. Nous pouvons donc dire que c'est un outil qui peut agir comme élément favorisant la coopération au sein du groupe.

Dans ce même entretien, nous distinguons plus loin des perceptions qui vont impacter l'action des élèves. Charlotte explique alors que certains membres du groupe ont eu une idée qui n'était pas partagée par Paul qui tout au long du processus de création s'est montré réticent. On note bien que Paul n'a pas envie de porter les filles car il n'aime pas être en contact avec les filles.

Chercheur : Pourquoi vous vous mettez en rond dans votre chorégraphie ?

Charlotte : Le carré ?

Chercheur : Non le cercle, regarde sur cette vidéo.

Charlotte : Car un moment on essaie de se rétrécir puis de grandir et après on revient en petit rond et ce qu'on a décidé c'est qu'on se met debout mais ça n'a pas trop marché.

Chercheur : Ça n'a pas trop marché ?

Charlotte : Bein en fait Paul, enfin Keyan et Noah, ils voulaient porter les filles mais Paul veut faire ce qu'il sent car il aime pas trop être avec les filles..

Chercheur : Pourquoi il n'aime pas trop être avec les filles ?
Charlotte : Je ne sais pas.
Chercheur : Donc il fait ce dont il a envie ?
Charlotte : Oui, ce qu'il veut au milieu.

Ce que l'on peut retenir : Nous voyons bien ici que le fait que le groupe soit imposé aux élèves en début de séquence est un amplificateur d'expérience : cela amène les élèves à ressentir des émotions différentes et de fait à agir de façon particulière à chaque situation. Ici, pour des élèves de CM1 qui prochainement rentreront dans une phase de puberté, le contact avec le sexe opposé n'est pas toujours évident et empêche certains élèves de s'engager dans l'activité.

Dans la continuité, on peut voir aussi dans l'entretien de Noah que ses émotions et ressentis conditionnent ses actions lors de la réalisation de la chorégraphie. Ce dernier dit ressentir du stress en lien avec la peur du regard des autres sur comment il va danser. Il semble avoir peur du jugement que les autres vont porter sur lui et cela l'oblige à faire attention à la fois au pas qu'il fait mais aussi au fait qu'il faut que le groupe fasse les pas en même temps.

Chercheur : Ok. Toi qu'est-ce que tu ressens quand tu danses ?
Noah : Je suis stressé.
Chercheur : Tu es stressé, pourquoi ?
Noah : Bein parce que je suis devant tout le monde.
Chercheur : D'accord. Donc le regard des autres te met mal à l'aise ?
Noah : Oui.
Chercheur : Pourquoi ? C'est la première fois que vous faites de la danse ?
Noah : Ils vont dire que c'est pas bien. Oui c'est la première fois.

Chercheur : Pourquoi ils diraient que ce n'est pas bien ?
Noah : Parce que on n'est pas ensemble.
Chercheur : Je vois, mais les autres comme spectateur doivent être indulgent je pense.
Noah : Hm, je ne sais pas. [...]
Chercheur : Je me demandais aussi, toi quand tu fais la chorégraphie à quoi tu fais attention ?
Noah : À bien faire les pas et à regarder les autres.
Chercheur : Tu te concentres vraiment dessus. Pourquoi il faut regarder les autres ?
Noah : Pour faire ensemble en même temps.
Chercheur : Tu fais autres choses aussi ?
Noah : Et j'écoute aussi.

Ce que l'on peut retenir : A travers cette situation nous pouvons constater que la danse est une activité très spécifique dans le rôle que le spectateur va prendre en charge et il est très intéressant de voir comment les danseurs se positionnent et agissent dans un contexte qui peut engendrer du stress. A partir de la finalité qui est la représentation, les élèves agissent et font en sorte de choisir des éléments techniques et chorégraphiques qui sont supportables et réalisables pour eux. Nous voyons bien ici que l'activité support choisie va à elle-seule conditionner l'action et les ressentis des élèves à partir du vécu que les élèves ont avec cette activité, qui était pour la plupart dans cette classe de CM1 inexistant jusqu'à lors.

4.3. Le caractère indéterminé de l'action, exploitant les ressources des situations.

Comme conséquence de la co-détermination de l'action et de la situation, le sujet acteur devra de façon constante interpréter la situation en exploitant à la fois

les ressources de la situation et ses ressources à lui. C'est en effet l'environnement qui va amener le sujet à réaliser une action particulière et de fait le sujet acteur devra montrer une grande adaptabilité pour être en mesure d'agir dans ce qui n'est pas prévu normalement.

Ce caractère imprévu a été rencontré par le groupe lorsque Paul ne voulait plus réaliser une action qu'il avait pourtant acceptée de faire au départ. Les élèves répétaient la chorégraphie, et alors que celle-ci commençaient à être mémorisée par les élèves, Paul a changé d'avis.

Chercheur : Est-ce que tu te rappelles la semaine dernière quand Paul a dit qu'il ne voulait plus être au milieu.
--

Noah : Oui.

Chercheur : Comment tu as réagi ?
--

Noah : Moi je me suis demandé comment on va pouvoir faire.

Chercheur : Et du coup, qu'est-ce que vous avez fait ?

Noah : Bein on a trouvé une solution.
--

Chercheur : Laquelle ?

Noah : Bein tout le monde va passer au milieu, on va alterner.

Chercheur : Et est-ce que cette solution convient à tout le monde ?
--

Noah : Oui.

Ce que l'on peut retenir : La surprise rencontrée par le groupe lorsque Paul ne voulait plus réaliser l'action qui avait été choisie auparavant a forcé les élèves à se réorganiser. Pour ce faire, ils ont communiqué pour essayer de trouver des solutions : ils ont communiqué entre eux, pour voir ce qu'il était possible de faire, et ils ont aussi fait appel à l'enseignant comme tiers pour régler une situation qui s'apparentait à un conflit. Collectivement ils ont fini par modifier la chorégraphie en décidant d'exploiter le nombre d'élèves dans le groupe de telle sorte que chacun réaliserait le mouvement qui avait été donné à Paul auparavant. Et ce qui est

d'autant plus intéressant ici, c'est que, afin de s'assurer que quelque chose d'inattendu se reproduise, ils ont pris le temps de communiquer pour s'assurer que la solution trouvée plaisait à tout le monde.

Un extrait d'entretien d'auto-confrontation déjà présenté précédemment pour illustrer la co-détermination de l'action et de la situation nous permet aussi de démontrer que l'action reste indéterminée et qu'elle va exploiter les ressources des situations. En effet, alors que Keyan, élève dit « leader » du groupe est absent, les élèves ont remplacé son absence en demandant à une autre élève (venant d'une autre classe partie en voyage scolaire) de prendre sa place et de réaliser au moins les déplacements. De plus, les élèves ont dû combler le fait que Keyan est un élève moteur du groupe : il apporte beaucoup d'idées et se montre assez directif dans ce qu'il faut faire. Pour cela, les élèves ont repris collectivement ce rôle en essayant de réfléchir ensemble.

Chercheur : Et là cette semaine vous avez eu des problèmes particuliers ?
--

Noah : Non, même si Keyan n'était pas là, on a essayé de faire sans lui.

Chercheur : Et comment vous avez fait du coup.

Noah : On a mis quelqu'un d'autre à sa place et on a fait comme ci c'était lui.
--

Chercheur : Mais il fallait lui apprendre la chorégraphie de Keyan alors ?

Noah : On n'a pas trop fait ça.
--

Ce que l'on peut retenir : L'adaptabilité des élèves est grande, même dans des situations qui ne sont pas forcément confortables pour eux : le contexte de l'activité danse et l'absence de l'élève « leader ». Ce qu'il est intéressant de souligner c'est qu'une fois de plus les élèves se réorganisent et trouvent des solutions au bout d'un certain temps après un temps d'échanges, de communication. Le langage a donc ici une place clé pour montrer comment les élèves font face à l'imprévu.

4.4. La cognition comme construction de significations partagées.

L'action provient et permet de construire un ensemble de significations partagées : les individus vont construire ensemble des significations dans un cadre culturel, ils vont partager des situations similaires et vont également être confrontés aux mêmes problèmes que les autres. De fait, ils vont intégrer des connaissances, des normes et les valeurs d'une communauté de pratique. Pour cela, le langage va être l'outil essentiel.

Nous voyons bien dans l'entretien de Charlotte que le langage est utilisé pour permettre aux élèves de se souvenir de la chorégraphie. Elle exprime le fait que le recours à la feuille et donc au langage écrit cette fois-ci, permet au groupe de se concentrer et de se remémorer les pas.

Chercheur : Ok, donc qu'est-ce que vous faites pour être concentrés ?
Charlotte : Déjà on se remet tous ensemble, après on parle sur la feuille et ensuite on fait tous les pas que l'on doit faire et voilà.
Chercheur : Donc c'est comme ça que vous arrivez à travailler ensemble ?
Charlotte : Hm.

Ce que l'on peut retenir : Les élèves ont demandé d'eux-mêmes une feuille afin de noter les idées qu'ils avaient, les pas qu'ils avaient retenus, leurs déplacements. La feuille demandée par eux a véritablement permis aux élèves de créer une chorégraphie et de se construire un langage compris par eux seuls. En ce sens, ils ont construit des connaissances ensemble à partir de situations qu'ils ont tous ou presque rencontrées.

De plus, en observant le langage oral des élèves, on comprend bien que ces derniers utilisent certains termes pour faire allusion à des mouvements précis de leur chorégraphie que seul le groupe comprend : de fait il s'agit bien de significations partagées et nous le voyons dans tous les entretiens d'auto-confrontation à travers le « chek » et le « quatre ». Nous les retrouvons dans l'entretien de Charlotte ci-dessous.

Charlotte : Après on fait les « cheks » et après, bah du coup, on fait les quatre et après on échange de place.

Et Paul nous explique pourquoi et comment le « chek » s'est retrouvé dans leur chorégraphie. Et il nous explique un peu plus tard en quoi consiste le « quatre » qui est en fait un abus de langage pour signifier qu'ils font quatre pas afin de former un carré.

Chercheur : Oui c'est ça. Et comment vous avez trouvé l'idée du « chek » ?

Paul : Comme ça, comme c'est la rencontre.

Chercheur : Parce que c'est la rencontre ?

Paul : Hm.

Chercheur : Donc quand vous vous rencontrez le matin vous pouvez vous faire un « chek » ? Et vous avez du coup repris cette idée, c'est ça ?

Paul : Hm [...].

Chercheur : Et toi là qu'est-ce que tu es en train de faire ?

Paul : Là je faisais le quatre.

Chercheur : Le quatre ?

Paul : Oui avec les pieds, on marche quatre fois.

De même, Noah nous explique aussi comment a émergé cette idée. Ainsi, nous voyons bien que chaque élève du groupe partage ces codes de langages.

Chercheur : Et comment vous avez trouvé l'idée du « cheks » ?

Noah : C'était sur le thème de la rencontre du coup on s'est dit qu'il fallait se toucher et Keyan, Charlotte, moi et Lola on a eu cette idée.

Ce que l'on peut retenir : Au delà du fait que tout les élèves construisent et partagent les mêmes codes langagiers, nous pouvons nous rendre compte que les

significations qu'ils partagent au travers d'action sont bien culturellement ancrées et ici imposées par le thème de la rencontre : c'est en partie grâce à ce thème que les élèves ont pensé au « chek » -mouvement qu'ils utilisent quotidiennement-. De fait, le thème de la rencontre fonctionne ici comme amplificateur d'expérience et amène les élèves à s'appréhender davantage autour de significations communes et partagées.

5. DISCUSSION

5.1. Confrontation de nos hypothèses et de l'étude.

5.1.1. Le langage : observations des interactions au sein du groupe cible.

Le langage est un élément constitutif de la coopération. En effet, cette dernière engage nécessairement de la communication et crée les conditions de l'échange. Nous avons pu voir dans notre étude que les élèves ont eu recours au langage à des moments différents pour répondre à des besoins et des buts divers. Les élèves ont en effet utilisé le langage comme outil de réflexion pour réajuster les buts et les objectifs. Le langage est omniprésent dans les situations que rencontrent les élèves. Le langage est présent avant, pendant et après l'action et cela donne alors à la communication des fonctions différentes :

- La communication pour lancer l'activité : dans ce contexte-là, les élèves ont échangé à chaque début de séance pour faire le point sur ce qui avait déjà été fait, et donc sur ce qu'ils leur restaient à faire. Ainsi, les élèves ont communiqué entre eux, ici pour échanger et trouver des idées. Cette fonction de la communication a été observée bien entendu lors de la toute première phase de création après leur avoir exposé la thématique et le projet chorégraphique. Le thème de la rencontre donné aux élèves a servi ici d'inducteur pour pouvoir engager la communication et la recherche d'idées autour de cette thématique.
- La communication pour réguler l'activité : pendant l'activité ou lors de phase de bilan, les élèves ont échangé entre eux afin de rectifier la chorégraphie, afin de l'améliorer en changeant, en améliorant, en ajoutant des mouvements. Cette fonction de la communication est bien visible dans les entretiens d'auto-confrontation, particulièrement celui de Charlotte quand elle explique que Lola et elles sont en train de chercher des idées en essayant des mouvements qu'elles valident ou non entre elles. De même, c'est aussi cette fonction que Charlotte souligne quand elle évoque le moment où ils ont assemblé les différentes idées des élèves du groupe et que cela n'a pas marché. Ainsi, ils ont continué de communiquer en essayant des mouvements pour lier les

idées entre elles ou pour remplacer un mouvement. Également, dans l'entretien d'auto-confrontation de Noah, on note bien que le langage intervient comme régulateur de l'action : il est utilisé pour se rappeler, pour ne pas oublier les pas.

- La communication est un outil essentiel pour dépasser la difficulté : C'est très souvent dans des situations qui posent problèmes que les élèves vont devoir communiquer pour essayer de trouver une solution ensemble. On observe cet aspect-là dans la majorité des entretiens d'auto-confrontation : à chaque difficulté (difficulté à assembler les pas, difficulté face à l'absence de Keyan, difficulté à changer la chorégraphie au moment où Paul ne veut plus exécuter le pas principal, etc.) les élèves apportent une solution via la communication. Et cela n'est d'ailleurs pas dit explicitement par les élèves, mais on voit bien dans les enregistrements bilans post-séances que la classe se rend bien compte de l'importance du langage et que ce dernier est un élément clé de résolution des difficultés. Peu à peu, les élèves prennent conscience de l'importance de la communication lors d'un travail de groupe. Cela est d'ailleurs valable dans la régulation des conflits : une situation présente dans les entretiens d'auto-confrontation souligne ce point. Alors que la chorégraphie était presque terminée, Paul – l'élève dit en marge, en retrait – ne voulait plus se trouver au milieu de l'espace scénique. Il a expliqué son malaise et les autres membres du groupe ont rejeté son mécontentement en expliquant qu'il était trop tard pour changer. Paul s'est alors replié et la communication était rompue entre les deux pôles du groupe. Les élèves ont finalement fait appel à un tiers, régulateur, à savoir l'enseignante pour solutionner le conflit. Cette dernière a fait en sorte de réintroduire l'écoute entre les deux pôles du groupe et chacun a entendu ce que l'autre ou les autres avaient à dire. Mais les élèves ont réussi à discuter pour trouver un compromis : les élèves ont finalement choisi d'alterner leurs places de telle sorte que tous les élèves seraient à un moment donné au centre du cercle.
- La communication au service des relations amicales : au-delà d'une communication fonctionnelle, les élèves ont, pendant les temps d'observation et aussi tout au long de la séquence, communiqué pour améliorer leurs relations. Comme le groupe cible l'a expliqué dans un enregistrement c'était la première fois que les membres étaient amenés à travailler ensemble dans un

tel groupe. Malgré une proximité en classe puisque certains sont voisins de classe, les élèves n'avaient pas spécialement été habitués à travailler ensemble ou à se côtoyer plus que ça, chacun ayant d'autres amis dans la classe. Nous avons observé une multiplication progressive des échanges amicaux : les élèves ont évoqué dans leurs échanges des expériences communes vécues, des blagues, ils ont partagé leurs centres d'intérêts.

Nous allons à présent nous intéresser à l'organisation des interactions. Dans le groupe cible, les interactions entre les membres du groupe ont été multiples et elles ne se sont pas limitées à une organisation spécifique. Ainsi, nous avons pu retrouver des temps d'échange basé sur le tutorat, ou encore sur la co-élaboration. Également, il a été possible d'observer à différents moments des interactions qui portaient en elles une part de rejet ou d'aide.

- Certains échanges ont témoigné d'un rapport tuteur/tutoré entre plusieurs élèves. Le tutorat entre les élèves s'est particulièrement illustré entre Keyan et Paul, et parfois entre Keyan et Noah. Le rapport tuteur/tutoré n'était pas vraiment observable entre Paul et Noah quand Keyan était présent. Par ailleurs, ce même rapport a été moins observé chez les deux jeunes filles du groupe Charlotte et Lola. Keyan, dont la position d'élève « leader » a été reconfirmée par Noah dans son entretien d'auto-confrontation, a été à plusieurs reprises en position d'élève tuteur : quand une idée avait été exposée – les idées ont d'ailleurs souvent été données par lui – Keyan s'est chargé de la mettre en œuvre et d'expliquer aux élèves du groupe, particulièrement Noah et Paul - qui dans ce cas sont les élèves tutorés -, ce qu'ils devaient faire, où ils devaient se positionner et à quel moment ils devaient exécuter l'idée. Il reformulait, illustrait physiquement cette idée. Cette position d'élève tuteur a aussi eu lieu dans la prise en main de l'outil « feuille » : il écrivait ou expliquait aux autres comment il était possible d'écrire sur la feuille. D'une certaine façon, il était tout à fait imaginable dès le début de l'étude que Keyan se positionne comme tel au sein du groupe puisqu'il avait été identifié au début de l'étude comme élève « leader ». En effet, Keyan est un élève qui s'exprime très bien à l'oral, qui a des facilités de compréhension et qui semble être très bien intégré.

Il est intéressant de constater que Keyan a tutoré aussi bien un élève dit « médian » que l'élève dit « en marge ». Ces aspects là ont sûrement dû être dépassés par Keyan qui a essayé d'aider deux des membres du groupe qui parfois ont eu du mal à s'engager dans l'activité. La danse a ici été un frein à l'engagement de Noah et Paul qui, au départ, avaient beaucoup de mal à participer à la phase de création. Noah exprime d'ailleurs son malaise face à la danse dans son entretien d'auto-confrontation. Nous avons constaté cela dès la première situation avec le jeu des Marionnettes : peu d'élèves étaient enclins à s'engager sérieusement dans l'activité. Les élèves étaient gênés par la proximité, ils ne voyaient pas non plus l'ampleur des gestes possibles. Par ailleurs, Noah était l'un des élèves qui se désengageait le plus tôt et qu'il fallait remobiliser régulièrement.

Alors que les deux filles du groupe ne sont pas véritablement rentrées dans un rapport tuteur/tutoré avec Keyan ou entre elles-mêmes, nous avons pu au contraire observer entre elles de réelles interactions témoignant d'une co-élaboration. A de nombreuses reprises, Lola et Charlotte ont échangé entre elles pour créer et réfléchir à des mouvements. La co-élaboration s'est vraiment illustrée entre elles deux. Même si plus tard dans la séquence, nous y reviendrons, le groupe entier a commencé à rentrer dans des échanges témoignant de la co-élaboration.

- Au sein de ses différentes natures d'interactions, l'aide a été très présente entre les élèves. Comme évoqué précédemment, l'aide dans la triade Keyan, Noah, Paul est passée au travers de la relation tuteur/tutorés. C'était davantage une aide de Keyan orientée vers Paul ou Noah, et moins l'inverse. En revanche chez Lola et Charlotte, nous étions davantage dans l'entraide que dans l'aide à sens unique. De l'aide a aussi été soulignée dans les interactions entre d'autres membres du groupe mais à moindre niveau que dans les deux organisations présentées précédemment. Dans ce groupe cible, l'aide apportée mutuellement par les élèves a été synonyme d'intégration sur le long terme. Pour Paul, il s'agissait de l'intégrer à la fois à l'activité mais aussi au groupe entier alors que pour Noah il s'agissait surtout de l'intégrer à l'activité danse. Keyan, élève leader, a pris en charge l'intégration des garçons en s'engageant dans un rapport tuteur/tutorés et les filles se sont moins investies dans l'intégration de Paul et Noah car celle-ci était déjà globalement

assurée par Keyan ; de fait elles ont donc particulièrement échangé entre elles, ou alors davantage avec Keyan.

- Lors des premiers temps de création en groupe, certaines formes de rejet ou d'exclusion ont pu être observées et ce rejet était tourné vers Paul qui rejetait aussi les autres élèves de son groupe. En effet, ce rejet se ressentait sur le plan langagier par des échanges très secs ou froids ou tout simplement par une absence d'échange avec lui. Paul était dans son coin, et les quatre autres élèves ont commencé à former le groupe dès le premier temps de création. Pour intégrer Paul aux échanges, l'intervention de l'enseignante a été nécessaire : elle régulait les propos des deux parties du groupe en octroyant la parole à chaque membre quand il désirait parler.

En affinant la nature des interactions, le moment où les élèves échangent et pourquoi ils échangent, nous nous rendons bien compte que les prises de paroles sont réparties de façons assez inégalitaires au sein du groupe. En fonction des dyades ou des triades ou du groupe dans son ensemble les prises de paroles semblent polarisées ou semi-polarisées. Au sein de la dyade Charlotte/Lola, nous pouvons constater que les prises de parole sont assez bien réparties et de cela découle d'ailleurs le rapport de co-élaboration. Mais à l'inverse, dans la triade Keyan/Noah/Paul, les prises de paroles sont très nombreuses pour Keyan et les échanges sont polarisés autour de lui. Noah et Paul entrent moins souvent en communication, ou tout du moins pas pour ce qui concerne la chorégraphie. Noah souligne dans son entretien que Keyan est très présent oralement : il parle, il donne les idées que parfois il semble imposer. Si nous prenons le groupe dans son ensemble, les interactions étaient un peu moins orientées vers Keyan. Ce dernier était moins le point convergent des interactions puisque les deux filles venaient réorienter les échanges. Les prises de parole étaient alors plus partagées entre Keyan, Lola et Charlotte et de temps en temps Noah.

Néanmoins, il est aussi important de souligner qu'une évolution quant aux prises de parole et l'orientation des échanges a été observée au fur et à mesure des séances. En effet, nous avons constaté que progressivement les interactions se sont multipliées. Au départ, comme nous l'avons évoqué précédemment, les interactions étaient centrées sur Keyan, Lola et Charlotte. Les échanges étaient tout de même assez timides entre ces trois membres du groupe qui venaient tout juste de

s'appréhender avec le jeu des Marionnettes. Mais peu à peu, au fil des temps de création, nous avons pu remarquer que Noah s'est inscrit davantage dans les échanges : l'absence de Keyan lors d'une séance lui a permis de s'intégrer davantage aux échanges. Il explique d'ailleurs que cette absence a occasionné des difficultés au sein du groupe pour répéter la chorégraphie mais aussi pour continuer de créer et d'échanger. Nos observations ce jour-là ont validé son propos. Noah a, d'une certaine façon pris le rôle de Keyan sur cette séance, surtout pour essayer d'engager Paul dans l'activité et dans les échanges. Paul de son côté s'est effectivement intégré progressivement aux échanges. Il a davantage communiqué avec les membres de son groupe dès lors que les problèmes de communication ont été résolus avec l'intervention de l'enseignante. La communication entre Paul et les autres membres du groupe qui était au départ centrée sur l'activité s'est peu à peu orientée vers des thématiques plus amicales. Finalement, au fur et à mesure des séances d'observations, les échanges étaient moins polarisés et davantage répartis au sein du groupe. Lors du dernier temps d'observation des phases de création, nous sommes d'ailleurs arrivés à des interactions proches d'une forme de co-élaboration entre les membres du groupe qui témoignent d'une amélioration des relations entre les élèves puisque tous étaient à la fois intégrés à l'activité et à la fois sur le plan relationnel.

Ces conclusions sur le langage dans notre groupe cible peuvent être élargies au groupe classe. De ce qu'il nous a été possible d'observer et de saisir des autres groupes avec l'enseignante, il semble que certains points similaires sont ressortis. Alors que, lors de la première situation du jeu des Marionnettes, les élèves de la classe avaient du mal à s'engager dans l'activité, à se rencontrer, à interagir, à entrer au contact des autres, progressivement avec les temps de création en groupe, les interactions se sont multipliées et elles semblaient moins polarisées vers les élèves leaders de chaque groupe.

5.1.2. L'organisation de la coopération au sein du groupe cible.

Afin de favoriser l'émergence de la coopération nous avons constitué, en s'appuyant sur les recommandations issues de nos lectures, des groupes de cinq à six élèves. Ce nombre d'élèves devait favoriser la multiplication des interactions,

élément clé de la coopération. Cela a d'ailleurs été observé et commenté précédemment. Nous avons confronté les élèves du groupes à « des défis collectifs générateurs d'émotions fortes partagées » (Evin, 2013 dans *La coopération entre élèves en EP : entre effets avérés et difficultés de mise en œuvre*) en choisissant comme activité support la danse, et nous avons essayé de mettre en œuvre une situation qui « encourage les élèves à comprendre ensemble ce qui leur est demandé, à trouver ensemble des stratégies de résolution, à multiplier les interactions ».

C'est pourquoi la consigne donnée était la suivante : vous devez créer une chorégraphie tous ensemble sur le thème de la rencontre. Pour cela il faudra que chacun, individuellement, crée une séquence de mouvement. Ensuite il faudra additionner chaque création individuelle pour former une chorégraphie collective. Pour les ajouter vous pouvez créer ensemble des mouvements qui permettront de faire le lien. Ainsi, la consigne suivante est censée faire émerger de la coopération entre les élèves du groupe puisque chacun doit s'engager individuellement pour s'assurer que le rendu final est correct. Mais cet engagement individuel est soutenu par le collectif car les membres du groupe doivent composer à partir des réalisations individuelles une chorégraphie collective.

Mais dans les faits, voilà ce qu'il s'est passé. Les élèves pour certains étaient, pour la première fois de leur scolarité, confrontés à l'activité danse : pour eux ils n'étaient donc pas facile d'entrer dans une démarche de création aussi bien individuelle que collective, et certains élèves, comme Noah par exemple, se sont heurtés très rapidement aux écueils de l'activité, à savoir la peur du jugement, la peur de ne pas se souvenir des pas, la peur de ne pas bien faire. De plus, le fait d'être dans un groupe avec des élèves avec qui ils n'ont pas forcément l'habitude de travailler a aussi été un obstacle à surmonter. Pour ces raisons, seulement les élèves qui étaient à l'aise avec l'activité, donc Lola, Charlotte, Keyan, ont pris en charge dès le début l'aspect créatif. En effet, au départ ces trois élèves ont commencé à créer quelques pas de leurs côtés, mais cela n'était pas forcément évident pour eux non plus donc ils ont imaginé, créé ensemble. Ainsi ce qui devait être une création individuelle s'est très vite transformée en création collective ou semi-collective puisque Paul et Noah restaient en retrait et observaient les autres membres du

groupe. C'est à partir de cette création collective que le reste de la chorégraphie s'est formée, en oubliant alors les productions individuelles.

De ce fait, nous avons vu que, en dépit des conditions favorables à l'émergence de la coopération, les difficultés que les élèves du groupe ont rencontrées avec l'activité danse les ont amenés à se mobiliser de façon collaborative plutôt que coopérative. Nous pouvons définir la collaboration de cette façon : il s'agit de travailler ensemble afin d'atteindre un objectif particulier. Néanmoins la collaboration n'implique nécessairement pas la participation égale et volontaire de tous les membres du groupe. Il est donc possible d'observer un décalage dans la contribution des membres du groupe à la réalisation de l'objectif final.

C'est effectivement ce qu'il s'est produit : au travers des interactions polarisées ou semi-polarisées, des dyades et triades qui se sont formées et avec une interprétation différente de la consigne initiale, les élèves du groupe cible ce sont davantage orientés vers la collaboration plutôt que la coopération.

Pour répondre à nos hypothèses amenées plus tôt, nous avons supposé que la collaboration, à la place de la coopération, ne serait pas suffisante pour intégrer l'élève en marge, à savoir Paul, à la tâche créative, mais qu'elle pourrait éventuellement permettre son intégration sur différents points. C'est en effet ce qu'il s'est passé au départ. La collaboration mise en œuvre par l'adaptation de la consigne n'a pas permis à Paul de s'intégrer à l'activité. On le remarque d'ailleurs dans les divers entretiens de Paul ; ces entretiens démontrent un certain retrait et ses réponses soulignent bien que sur le plan de l'éducation physique et sportive, Paul ne s'est pas nettement retrouvé engagé. Ses camarades soulignent d'ailleurs sa distanciation avec l'activité. En termes d'attitude nous avons pu observer chez Paul un retrait physique au début des séances d'observations : il restait assis, dans son coin à regarder les autres faire et réfléchir. Quand il était interpellé, il soufflait pour manifester son mécontentement et sa lassitude. Mais peu à peu, avec la construction du rapport tuteur/tutoré entre lui et Keyan et les interventions de l'enseignante, Paul a progressivement intégré le processus créatif. Il a commencé à donner ses idées et à exprimer aussi son opinion vis-à-vis de certains mouvements et c'est à ce même moment que les interactions dirigées vers Paul se sont multipliées. Alors que Paul s'investissait davantage au sein du groupe, le groupe l'intégrait aussi. Et comme le groupe l'intégrait davantage, Paul s'investissait d'autant

plus, si bien que sur le dernier temps d'observation il n'était plus du tout en retrait : il participait à tous les temps d'échange, soit pour intervenir soit pour écouter activement ses camarades et il était actif dans les temps de répétition. Le dialogue, la communication ont permis aux élèves de se reconnaître individuellement et de se reconnaître les uns les autres en tant que membres d'un même groupe.

Il semble que cette amélioration sur son intégration à l'activité danse a d'ailleurs favorisé son intégration avec les autres membres du groupe sur le plan relationnel. Les tensions qui pouvaient apparaître ont peu à peu laissé place aux rires, aux plaisanteries et à d'autres conversations.

Il est important de souligner le rôle essentiel de l'enseignante comme régulatrice au sein du groupe. En effet, grâce à ses interventions ponctuelles et au temps de bilan en fin de séance, la classe a progressivement compris l'importance de la communication et la classe a souligné les aspects vertueux. Cela a progressivement amené le groupe cible et les autres groupes à intégrer davantage l'ensemble des membres et à s'orienter progressivement vers un semblant de coopération.

Alors qu'au début de l'étude c'est la collaboration qui s'est installée comme forme de travail en groupe, petit à petit, via la multiplication des interactions, le groupe s'est emparé d'une forme de travail en groupe proche de la coopération. Lors de la dernière observation, les élèves du groupe cible ont fait ensemble, réfléchi ensemble et les dyades et triades initiales se sont quelque peu déconstruites alors que tous les élèves étaient davantage intégrés. Il était intéressant de voir que les avis de tous étaient pris en compte, et que chacun pouvait donner son idée, son opinion. Ainsi, la création ne dépendait plus que de l'action de quelques-uns mais de l'action du groupe, non pas via des productions dansées individuelles mais via des réflexions, individuelles qui devenaient alors collectives quand elles étaient débattues par le groupe. Cela vient d'ailleurs confirmer le fait que la coopération intervient progressivement au fur et à mesure que les objectifs vont être compris par le groupe (BLOCK-LEWIS).

D'une certaine façon, les élèves ont commencé à s'approcher de la coopération grâce à la consigne initiale - qu'ils se sont finalement réappropriées à la fin -, grâce à l'intervention de l'enseignante et grâce à la multiplication des

interactions et c'est cela qui a nettement favorisé l'intégration de Paul, tant du point de vue de l'éducation physique et sportive que sur le plan relationnel, amical.

5.2. Les limites de l'expérimentation.

Comme précisé dans le contexte d'observation, j'ai effectué cette recherche dans une classe de CM1. Je ne suis pourtant pas l'enseignante de cette classe puisque j'enseigne cette année dans une classe de Petite Section de Maternelle dans laquelle il aurait été très difficile de mettre en perspective cette recherche. Ainsi, le fait de réaliser cette recherche dans une autre classe a tout de même engendré des difficultés pour l'organisation de la recherche. Effectivement, afin d'aller observer les situations prévues initialement, il m'a fallu me déplacer et surtout être disponible en fonction de l'avancé de la séquence et des situations, ce qui n'a pas toujours été le cas. De fait, alors que je souhaitais initialement réaliser divers entretiens d'auto-confrontation à différentes étapes afin de constater ou non une évolution quant à l'organisation de la coopération dans le groupe ciblé par ma recherche, je n'ai pu finalement qu'enregistrer pour la première situation un échange a posteriori portant sur les ressentis des élèves et sur les premiers temps de travail entre eux. Pour les premiers temps de la séquence qui reprennent la première situation, je me suis aussi appuyée sur les observations de l'enseignante. Mon étude s'appuie alors essentiellement sur trois temps d'observation qui mettaient en œuvre la deuxième situation, à savoir le temps de création. Et les entretiens d'auto-confrontation ont été réalisés après ces trois temps d'observation. De plus, au moment de la rédaction de ce mémoire, les élèves commencent tout juste à finaliser leur chorégraphie, ainsi je n'ai pas non plus pu faire d'entretien sur cette dernière étape mais j'ai pu orienter les entretiens d'auto-confrontation pour que les élèves puissent ériger un bilan de cette séquence.

Ainsi, l'évolution que je souhaitais constater grâce aux différents entretiens d'auto-confrontation n'est pas véritablement observable. Elle l'est de mon point de vue d'observatrice mais pas directement du point de vue de la parole des élèves. En revanche, j'ai tout de même pu recueillir la parole des élèves et plus précisément du groupe classe sur des temps collectif de bilan dirigés par l'enseignante à chaque fin de séance. Ces recueils de parole constituent un point d'ancrage, certes différent de celui envisagé, mais toujours utile pour analyser les échanges du point de vue de l'amélioration potentielle du climat de classe. Cela me permet d'élargir en partie mon

étude au groupe classe et plus seulement au groupe cible. Cependant, en dépit des limites organisationnelles, le fait d'avoir réalisé cette étude dans une classe qui ne soit pas la mienne me permet d'avoir un regard plus neutre et donc plus objectif sur les élèves ciblés par la recherche. De fait, l'observation de leurs comportements est moins biaisée par la connaissance antérieure de ces élèves.

Une autre des limites de cette expérimentation est celle du temps. En effet, sous deux aspects le temps a été une contrainte pour la recherche :

- Dans un premier temps nous pouvons questionner la durée de l'observation, la durée de la recherche. En comptabilisant la totalité de mes visites dans cette classe, l'observation a été réalisée sur une période d'un mois. Cela est-il suffisant pour pouvoir constater l'amélioration du climat de classe et pour conjecturer que la coopération en Éducation physique et sportive est un outil au service de cette amélioration ? Cette question est aussi à mettre en lien avec une autre limite qui est celle de la recherche dans une seule et même classe. Concentrer l'étude sur une classe et non plusieurs semble être assez réducteur pour pouvoir vraiment tirer certaines conclusions. Néanmoins, cela n'enlève pas l'intérêt de cette étude qui finalement mériterait d'être élargie à davantage de classe. J'ai d'ailleurs proposé la séquence et les situations à une autre enseignante sans mener d'observations particulières pour essayer d'avoir tout de même un retour différent sur l'organisation de la coopération.
- Dans un second temps, le temps dont je disposais pour réaliser les entretiens d'auto-confrontation était assez limité : entre 5 à 6 min par élève, puisque les entretiens ont été réalisés lors de la récréation qui suivait la séance d'Éducation physique et sportive. Ce temps assez limité laissait moins de temps pour approfondir avec les élèves leurs échanges, leurs actions, leurs ressentis. Par ailleurs, l'absence de Keyan - qui a été défini pour l'étude comme élève « leader » - le jour de l'enregistrement des entretiens d'auto-confrontation, est en soit une limite de l'expérimentation puisqu'il s'agissait de récolter les points de vue d'au moins trois élèves : l'élève dit en marge, l'élève dit leader, et l'élève médian. Ainsi, j'ai interrogé à la place Noah qui avait pris la place de Keyan comme élève leader le jour de son absence. Mais Keyan a tout de même été interrogé sur d'autres temps d'enregistrement collectifs.

Enfin, une dernière limite que l'on entrevoit dans cette expérimentation repose sur le fait que les élèves de cette classe n'avaient jusqu'à lors pour la plupart jamais été confrontés à une séquence de danse. La danse est une activité qui peut engendrer des obstacles émotionnels, affectifs qu'il faut pouvoir dépasser pour s'engager dans l'activité. Peut-être qu'en ciblant une classe de cycle 3 ayant déjà appréhendé la danse, la coopération aurait été présente dès le départ et notre étude aurait été différente. Peut-être aurait-il fallu proposer davantage de temps d'apprentissage sur les éléments constitutifs de la danse, à savoir le corps, le temps, l'espace, la musique.

CONCLUSION

Nous pouvons conclure que la coopération en danse est un outil d'amélioration du climat de classe. Cela supposait que les élèves soient en mesure de travailler ensemble et de tisser des relations plus amicales, fondées sur la communication et l'entraide. C'est ce que nous avons observé. De fait, l'élève ciblé comme étant en marge au départ a été progressivement intégré par les membres de son groupe via la dynamique de communication. En revanche, cela a été possible grâce à l'action essentielle de l'enseignante qui a permis aux élèves du groupe et de la classe de dépasser la collaboration initiale qu'ils avaient mis en œuvre. C'est en soulignant l'importance de la communication lors de temps de bilan collectifs et individuels que les élèves ont pu s'approprier en partie le travail coopératif. Sans l'étayage de l'enseignante, les élèves du groupe seraient sûrement restés dans un modèle collaboratif et l'implication et l'intégration de l'élève en marge aurait été moindre.

Choisir la danse comme activité support de la coopération apparaît maintenant comme un obstacle pour les élèves du groupe cible. En effet beaucoup ont été gênés par l'engagement physique et émotionnel que la danse implique et cela a pu être un frein à la mise en œuvre de la coopération. Peut-être pouvons-nous imaginer que cela aurait été différent avec une autre activité support. Mais dans tous les cas, convoquer la coopération en EPS permet de valoriser l'aspect social au sein d'une pratique sportive : les élèves ont plusieurs rôles, échangent, et sont amenés à respecter des règles fixées avec les autres. L'élève est alors responsable de lui-même, mais aussi des autres membres de son groupe.

Mais finalement, ce qu'il est important de retenir c'est que la coopération reste difficile d'accès pour les élèves et que cela constitue pour eux un véritable apprentissage que l'enseignant doit incarner et proposer de façon quotidienne. Le travail de groupe, et plus encore quand il se veut coopératif, doit être travaillé régulièrement sous des aspects différents : il est possible de faire varier les groupes, de le mettre en place dans différentes disciplines, de le proposer pour la réalisation de projets divers. De cette façon, les élèves seront confrontés à des personnalités, des points de vue, des situations différentes et cela est favorable à l'émergence de conflits socio-cognitifs.

BIBLIOGRAPHIE

- BOUQUET, B. (2015). L'inclusion : approche socio-sémantique. *Vie sociale*, 11, 15-25. <https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0015>
- BINET, A., & GABORIT, J. (2018). Coopération et inclusion en EPS Apprentissage coopératif et inclusion en Éducation Physique et Sportive. *Ressources*, 20, 6-21. https://inspe.univ-nantes.fr/medias/fichier/1-cooperation-et-inclusion-en-eps_1546942850588-pdf
- BAUDRIT, A. (2007). *L'apprentissage coopératif: Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- CAMUSET, C., & ZAMPIROLLO, N. (2010). Harcèlement entre élèves. *Le journal des psychologues*, 283, 56-61. <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2010-10-page-56.htm>
- DANIEL, M. F., & SCHLEIFER, M. (1999). *La coopération dans la classe, Etude du concept et de la pratique éducative*. Editions Logiques.
- DAVID, V. (2016). Sports collectifs et coopération : une relation à questionner. *e-nov EPS*, 10. https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/enoveps10p2a5david_1454660841641-pdf
- DEBARIEUX, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Éducation & formations*, 88-89, 11-27.
- DUBET, F. (2000). Dossier : Les inégalités d'éducation : un classique revisité. L'école et l'exclusion. *Éducation et société*, 5, 43-57.
- FIRDION, J.-M. (2012). Exclusion-inclusion : la société en morceaux. *VST – Vie sociale et traitements*, 113, 90-94.
- JOURDAN, S., MEARD, J., & ANTONINI PHILIPPE, R. (2013). La coopération entre élèves en EP : entre effets avérés et difficultés de mise en œuvre. *Éducation et socialisation*, 56. <https://doi.org/10.4000/edso.11224>
- KHERROUBI, M., CHANTEAU, J.-P., & LARGUEZE, B. (2003–2004). Exclusion sociale, exclusion scolaire. *Les Travaux de l'Observatoire*, 127-165.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2010). *Discriminations à l'école : rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire*. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/104000500.pdf>

- Ministère de l'Éducation Nationale. (2011). *Quelles sont les différentes formes de harcèlement*. [?http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/brassilly.poisly/IMG/pdf/quelles-sont-les-differentes-formes-de-harcelement.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/brassilly.poisly/IMG/pdf/quelles-sont-les-differentes-formes-de-harcelement.pdf)
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre les élèves*. https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/uploads/tx_cndpclimatsco/memento_pour_la_cooperation_entre_eleves.pdf
- RIBAUT. (2005). Favoriser la communication entre les élèves grâce à la danse. (Master, IUFM de Bourgogne). https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_0365112L.pdf
- SAURY, J., RIA, L., SEVE, C., & GAL-PETITFAUX, N. (2006). Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS. *Revue EPS*, 321, 5-11. <https://eps.monvr.pf/wp-content/uploads/2016/12/action-situ%C3%A9e.pdf>
- THIBERT, R. (2014). *Discriminations et inégalités à l'école*. Dossier de veille de l'IFÉ, 90. Lyon : ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/90-fevrier-2014.pdf>

SITOGRAPHIE

- *Exclusion sociale - Le site du CNLE.* (s. d.). CNLE. Consulté en avril 2021, à l'adresse <https://www.cnle.gouv.fr/exclusion-sociale.html>
- *Histoire de l'enseignement moral et civique de 2012 à aujourd'hui.* (s. d.). Réseau Canopé. Consulté le mars 2021, à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/nouveaux-programmes/magazine/vie-scolaire/histoire-de-l-enseignement-moral-et-civique-de-2012-a-aujourd'hui.html>
- *Définition de l'inclusion scolaire.* (s. d.). GNB. Consulté le mars 2021, à l'adresse <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/DefinitionDeLinclusion.pdf>
- *L'enseignement moral et civique (EMC) au Bulletin officiel spécial du 25 juin 2015.* (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté en avril 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-moral-et-civique-emc-au-bulletin-officiel-special-du-25-juin-2015-5747>
- *Climat scolaire et prévention des violences.* (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté le février 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918>
- *Les dix nouvelles mesures contre le harcèlement scolaire.* (s. d.-b.). Gouvernement.fr. Consulté le mai 2021, à l'adresse <https://www.gouvernement.fr/les-dix-nouvelles-mesures-contre-le-harcèlement-scolaire>
- *La lutte contre le harcèlement et les violences en milieu scolaire.* (s. d.). Gouvernement.fr. Consulté le mai 2021, à l'adresse <https://www.gouvernement.fr/action/la-lutte-contre-le-harcèlement-et-les-violences-en-milieu-scolaire>
- LEVERT. (s. d.). *Le concept d'exclusion et les facteurs d'exclusion sociale.* La psychologie. Consulté le février 2021, à l'adresse <http://www.la-psychologie.com/exclusion-concept-facteurs.htm>
- *Exclusion Sociale.* (s. d.). La Toupie. Consulté le février 2021, à l'adresse http://www.toupie.org/Dictionnaire/Exclusion_sociale.htm

ANNEXES

Entretien d'auto-confrontation de Charlotte :

Chercheur : je te montre cette vidéo et j'aimerais bien que tu me décrives ce que vous êtes en train de faire
Charlotte : Bein on était en train de... bein on se mettait en groupe, après on se lâchait les bras et on faisait un grand pas en arrière et on reprenait sa place.
Chercheur : D'accord.
Charlotte : Après on fait les « cheks » et après, bah du coup, on fait les quatre pas et après on échange de place.
Chercheur : D'accord, alors comment vous avez trouvé toutes ces idées ? : D'accord, alors comment vous avez trouvé toutes ces idées ?
Charlotte : Bah avec... bah on a tous dis une idée et du coup on a tout mélangé et c'est devenu ça.
Chercheur : D'accord, donc c'est un mélange de toutes vos idées et ça a donné cette chorégraphie. Et est-ce que vous avez essayé, changé d'avis, recommencé ou ça a marché du premier coup ?

Charlotte : Bein au début ça n'a pas marché et du coup on a remis en scène.

Chercheur : Qu'est-ce qui n'a pas marché ?

Charlotte : On ne trouvait pas d'idée, puis après oui, et fallait assembler et ça ne marchait pas donc on a changé.

Chercheur : Vous avez changé quoi ?

Charlotte : L'ordre.

Chercheur : L'ordre des pas tu veux dire ?

Charlotte : Oui.

Chercheur : D'accord, donc c'est mieux maintenant. Et qu'est-ce que tu ressens toi à ce moment là quand tu dois faire la chorégraphie ?

Charlotte : Bein moi... même si on a la chorégraphie en tête, le problème c'est que les places on ne savait plus vraiment mais maintenant comme on a répété et répété du coup voilà, c'est mieux.

Chercheur : Donc au début, tu ressentais une certaine difficulté à mémoriser tous les pas, et maintenant c'est bon ?

Charlotte : Bein oui.

Chercheur : Et est-ce que t'es contente ? En termes d'émotions, comment tu te sens quand tu fais ça, la chorégraphie ?

Charlotte : Bein, c'est que hum bein vu qu'on est en groupe maintenant on se sent plus amis.

Chercheur : Vous avez amélioré vos relations ?

Charlotte : Bein oui.

Chercheur : Donc ça c'est quelque chose de positif pour toi ?

Charlotte : Hm hm.

Chercheur : Quand tu dances à quoi tu essaies de faire attention ?

Charlotte : Au pas.

Chercheur : Donc tu te concentres vraiment sur les pas ?

Charlotte : Hm hm.

Chercheur : Est-ce que tu penses à autre chose ?

Charlotte : Bein c'est que.. ce qui est difficile c'est que quand on n'est pas vraiment dans le.. quand on n'est pas vraiment trop concentré et bien on est un petit peu, on ne sait plus les pas, donc il faut vraiment se concentrer pour se rappeler des pas.

Chercheur : Ok, donc qu'est-ce que vous faites pour être concentrés ?

Charlotte : Déjà on se remet tous ensemble, après on parle sur la feuille et ensuite on fait tous les pas que l'on doit faire et voilà.

Chercheur : Donc c'est comme ça que vous arrivez à travailler ensemble ?

Charlotte : Hm.

Chercheur : Je vais te montrer une autre vidéo qui est assez courte aussi. Peux-tu me dire ce que vous êtes en train de faire ?

Charlotte : Bein là on était en train de s'entraîner.

Chercheur : De s'entraîner ? Là je vois ça, avec Lola qu'est-ce que vous êtes en train de faire toutes les deux ?

Charlotte : Bein on était en train de réfléchir pour la fin.

Chercheur : De créer, de trouver des idées pour la fin ?

Charlotte : Oui.

Chercheur : Ok. Et pourquoi tu le fais qu'avec Lola et pas avec les garçons ?

Charlotte : Bein c'est que les garçons comme ils sont trois, ils se mettent ensemble, et moi et Lola là par exemple ce qu'on a fait, et comme il n'y avait pas Keyan, ils étaient ensemble les trois garçons donc nous on décidait de ce qu'on allait faire à la fin.

Chercheur : D'accord donc vous avez fait chacun de votre côté, travaillé séparément cette fois-ci.

Charlotte : Oui. Et après on a remis tout ensemble.

Chercheur : D'accord. Je te montre encore une autre vidéo.

Est-ce que tu te rappelles, la semaine dernière, quand Paul ne voulait plus être au milieu ?

Charlotte : C'est que en fait on n'était plus concentré et du coup on a essayé de se reconcentrer et on a décidé de se mettre chacun notre tour au milieu, et ça lui est allé.

Chercheur : D'accord, comment il a manifesté un peu son désaccord ?

Charlotte : C'est que, quand on a dit vraiment tu ne veux pas être au milieu alors qu'on avait tous décidé ça, là tu changes d'avis et du coup il a décidé que non il ne voulait plus être au milieu du coup on s'est remis tous d'accord pour aller tous au milieu.

Chercheur : Donc vous avez finalement réparti la contrainte d'être au milieu. Et toi quand tu es au milieu qu'est-ce que tu ressens ?

Charlotte : Bein le problème dans notre chorégraphie c'est que quand on est au milieu et bein, il n'y a que les copains autour qui font des « cheks » et nous on n'en fait pas.

Chercheur : Et du coup qu'est-ce que tu pourrais faire ?

Charlotte : Bein du coup moi je dirai que pour améliorer la

danse il faudrait que celui qui est au milieu danse, fasse quelque chose et les autres continuent de faire ce qu'ils font.

Chercheur : Et tu vas le proposer la prochaine fois ça ?

Charlotte : Oui.

Chercheur : Pourquoi vous vous mettez en rond dans votre chorégraphie ?

Charlotte : Le carré ?

Chercheur : Non le cercle, regarde sur cette vidéo.

Charlotte : Car un moment on essaie de se rétrécir puis de grandir et après on revient en petit rond et ce qu'on a décidé c'est qu'on se met debout mais ça n'a pas trop marché.

Entretien d'auto-confrontation de Paul :

Chercheur : Je vais te montrer les vidéos, on va commencer par celle-là : alors j'aimerais bien que tu me dises ce que tu fais avec ton groupe.

Paul : Là on était en train de faire la...

Chercheur : Ça n'a pas trop marché ?

Charlotte : Bein en fait Paul, enfin Keyan et Noah, ils voulaient porter les filles mais Paul veut faire ce qu'il sent car il aime pas trop être avec les filles.

Chercheur : Pourquoi il n'aime pas trop être avec les filles ?

Charlotte : Je ne sais pas.

Chercheur : Donc il fait ce dont il a envie ?

Charlotte : Oui, ce qu'il veut au milieu.

Chercheur : La chorégraphie ?

Paul : Hm.

Chercheur : Et toi là qu'est-ce que tu es en train de faire ?

Paul : Là je faisais le quatre.

Chercheur : Le quatre ?

Paul : Oui avec les pieds, on marche quatre fois.

Chercheur : Et du coup là vous changez de position c'est ça ?

Paul : Oui.

Chercheur : Pourquoi vous changez ?

Paul : Je ne sais pas.

Chercheur : C'est quelqu'un du groupe qui a pris la décision de changer ou c'est tous ensemble ? Tu ne te souviens plus ?

Paul : ...

Chercheur : Et toi du coup quand tu fais ça, cette chorégraphie qu'est-ce que tu ressens ?

Paul : ...

Chercheur : Tu ne sais pas trop ? Car là on te voit sourire et en même temps dès fois tu es venu nous dire que ça te plaisait pas forcément. Donc qu'est-ce que tu ressens vraiment quand tu fais de la danse ?

Paul : Bein ça va, j'aime bien .

Chercheur : Ça te plaît ?

Paul : Hm.

Chercheur : Et travailler avec les autres ? Comment ça se passe ?

Paul : Bein j'aime bien aussi.

Chercheur : Donc tu t'entends bien avec tous les élèves avec qui tu travailles ?

Paul : Hm.

Chercheur : A quoi vous faites attention quand vous faites la chorégraphie ?

Paul : Je ne sais pas.

Chercheur : Vous faites attention à être ensemble, à faire en même temps ? Plus à trouver des idées ?

Paul : Hm.

Chercheur : Oui c'est ça. Et comment vous avez trouvé l'idée du « chek » ?

Paul : Comme ça, comme c'est la rencontre.

Chercheur : Parce que c'est la rencontre ?

Paul : Hm.

Chercheur : Donc quand vous vous rencontrez le matin vous pouvez vous faire un « chek » ? Et vous avez du coup repris cette idée, c'est ça ?

Paul : Hm.

Chercheur : Je vais te montrer cette vidéo là. Là qu'est-ce qui est en train de se passer ? Qu'est-ce que toi tu essaies de faire ?

Paul : ...

Chercheur : Là je vois Keyan qui te parle. Est-ce que vous êtes en train de trouver des solutions ?

Paul : Bein je ne sais pas.

Chercheur : Tu ne sais plus. Là on dirait que vous cherchez des idées tous ensemble. Tu crois que c'est ce qu'il se passe ?

Paul : Hm.

Chercheur : Et toi quand tu fais la chorégraphie avec le chek, qu'est-ce que tu cherches à faire ?

Paul : Je ne sais pas.

Chercheur : Donc la chorégraphie tu la fais, mais sans trop savoir pourquoi ?

Paul : Hm.

Chercheur : Donc finalement les idées viennent du reste du groupe ?

Paul : Oui.

Chercheur : Et tu penses subir les idées des autres alors ?

Paul : Hm.

Chercheur : C'est pour ça que des fois, comme on le voit sur les vidéos, tu te mets en retrait ?

Paul: Oui.

Chercheur : Là on voit Noah qui vient te dire de revenir, et il va voir la maîtresse pour lui demander de te dire de te concentrer. Qu'est-ce que tu en penses ?

Paul : Je ne sais pas.

Chercheur : La semaine dernière, tu étais au milieu au départ puis tu es allé te plaindre à la maîtresse pour dire que ça ne te plaisait pas, donc qu'est-ce que vous avez fait avec le groupe ?

Paul : On a changé de place.

Chercheur : Vous avez changé de place, tout le monde était d'accord pour ça ?

Paul : Oui.

Chercheur : Et du coup il y en a qu'un seul au milieu ? Tout le temps le même ?

Paul : Non.

Chercheur : Donc comment vous avez choisi de faire ?

Paul : Au début c'est Noah, après moi, après Lola.

Chercheur : Donc chacun votre tour. Et est-ce que tu pensais que les copains allaient accepter de changer la chorégraphie pour toi ?

Paul : Oui quand même.

Chercheur : Oui ? Ils sont quand même sympa avec toi et prêts à accepter ce que tu proposes si tu n'aimes pas ?

Paul : Oui.

Entretien d'auto-confrontation de Noah :

Chercheur : Je vais te montrer des vidéos que j'ai prises la semaine dernière. Et je vais te poser des questions.
Noah : D'accord.
Chercheur : Nous voyons une vidéo de la semaine dernière, est-ce que tu peux me dire ce que vous êtes en train de faire ?
Noah : Bein là on est en train de préparer la chorégraphie.
Chercheur : D'accord. Et qu'est-ce que vous vous dites ?
Noah : On se dit ce qu'il faut faire, que untel va à cet endroit et l'autre là-bas.
Chercheur : D'accord. Et qui dit le plus ce qu'il faut faire ?
Noah : Keyan.
Chercheur : Pourquoi tu penses que c'est Keyan ?
Noah : Bein Parce qu'il parle beaucoup et il donne des ordres.

Chercheur : Il vous donne des ordres ?
Noah : Hm.
Chercheur : Des ordres ou des idées ?
Noah : Aussi des idées.
Chercheur : Les deux, d'accord. Voilà pour cette vidéo, je vais t'en montrer une autre. Alors, là qu'est-ce que vous faites ?
Noah : Là c'est Paul, il fait n'importe quoi. Nous on essaye d'écrire mais il fait n'importe quoi du coup on n'y arrive pas trop.
Chercheur : Vous n'y arrivez pas trop. Et les filles qu'est-ce qu'elles font là ?
Noah : Là elles sont en train de créer un truc.
Chercheur : D'accord. Et est-ce que vous avez essayé de créer avec elle ?
Noah : Bein non. Elles inventent des trucs, elles tournent

elles tournent mais Keyan et moi on n'est pas d'accord.
Chercheur : Donc tous ensemble vous n'êtes pas d'accord.
Noah : Non.
Chercheur : Du coup comment vous prenez les décisions ?
Noah : Tous ensemble on décide et du coup on y arrive à la fin et quand tout le monde dit oui, on le fait et après on a réussi à faire la chorégraphie.
Chercheur : Et comment vous avez trouvé l'idée du « cheks » ?
Noah : C'était sur le thème de la rencontre du coup on s'est dit qu'il fallait se toucher et Keyan, Charlotte, moi et Lola on a eu cette idée.
Chercheur : Ok. Toi qu'est-ce que tu ressens quand tu dances ?
Noah : Je suis stressé.
Chercheur : Tu es stressé, pourquoi ?
Noah : Bein parce que je suis devant tout le monde.

Chercheur : D'accord. Donc le regard des autres te met mal à l'aise ?
Noah : Oui.
Chercheur : Pourquoi ? C'est la première fois que vous faites de la danse ?
Noah : Ils vont dire que c'est pas bien. Oui c'est la première fois.
Chercheur : Pourquoi ils diraient que ce n'est pas bien ?
Noah : Parce que on n'est pas ensemble.
Chercheur : Je vois, mais les autres comme spectateur doivent être indulgent je pense.
Noah : Hm, je ne sais pas.
Chercheur : Est-ce que tu aimerais bien réessayer en CM2 par exemple pour voir si tu te sens plus à l'aise ?
Noah : Euh non.
Chercheur : Non ? Donc ça ne te plaît pas du tout ?

Noah : Non, pas vraiment.

Chercheur : D'accord, donc tu ressens des choses pas très positives.

Noah : Non.

Chercheur : Je me demandais aussi, toi quand tu fais la chorégraphie à quoi tu fais attention ?

Noah : À bien faire les pas et à regarder les autres.

Chercheur : Tu te concentres vraiment dessus. Pourquoi il faut regarder les autres ?

Noah : Pour faire ensemble en même temps.

Chercheur : Tu fais autres choses aussi ?

Noah : Et j'écoute aussi.

Chercheur : Est-ce que tu penses que tout le monde écoute dans le groupe ?

Noah : Oui et non.

Chercheur : Est-ce que tu essaies de faire en sorte que les autres écoutent un peu plus ?

Noah : Oui.

Chercheur : D'accord, comment tu fais ?

Noah : Je dis qu'il faut écouter et sinon je vais voir la maîtresse.

Chercheur : Donc tu penses que vous arrivez plutôt bien à travailler ensemble ?

Noah : Oui ça va.

Chercheur : Tu aimerais bien retravailler avec les mêmes personnes par exemple ?

Noah : Euh oui.

Chercheur : En mathématiques, ou sur une autre matière.

Noah : Oui, j'aimerais bien.

Chercheur : Est-ce que tu te rappelles la semaine dernière quand Paul a dit qu'il ne voulait plus être au milieu.

Noah : Oui.
Chercheur : Comment tu as réagi ?
Noah : Moi je me suis demandé comment on va pouvoir faire.
Chercheur : Et du coup, qu'est-ce que vous avez fait ?
Noah : Bein on a trouvé une solution.
Chercheur : Laquelle ?
Noah : Bein tout le monde va passer au milieu, on va alterner.
Chercheur : Et est-ce que cette solution convient à tout le monde ?
Noah : Oui.
Chercheur : Elle te convient à toi ?
Noah : Oui.
Chercheur : Tu penses qu'elle convient aussi à Paul ?

Noah : Euh oui.
Chercheur : Et là cette semaine vous avez eu des problèmes particuliers ?
Noah : Non, même si Keyan n'était pas là, on a essayé de faire sans lui.
Chercheur : Et comment vous avez fait du coup.
Noah : On a mis quelqu'un d'autre à sa place et on a fait comme ci c'était lui.
Chercheur : Mais il fallait lui apprendre la chorégraphie de Keyan alors ?
Noah : On n'a pas trop fait ça.
Chercheur : C'est-à-dire ? Tu peux m'expliquer ce que vous avez fait ?
Noah : Bein c'était pour quand on est ensemble.
Chercheur : Donc vous avez continué de travailler en vous adaptant à la situation ?

Noah : Oui voilà.

Chercheur : Et c'était facile ?

Noah : Non, parce que Keyan dit beaucoup de choses normalement.

Chercheur : Donc sans lui vous avez plus de difficulté à faire groupe ?

Noah : Oui.

Chercheur : Et d'habitude ?

Noah : Ça se passe bien.

Synthèse de fin d'étape 4 : 17/03/2022

Maîtresse : vous continuerez votre chorégraphie la semaine prochaine. Je voulais discuter avec vous des points qui peuvent être faciles et des points qui peuvent être difficiles quant au travail au groupe. Dites moi ce qui est difficile et facile. Mais qui est-ce qui parle ? Paul ça fait deux fois. Victor ?

Victor : De bien se mettre en rythme, par exemple bien connaître la musique, bien connaître les pas de danse qu'on doit faire.

Maîtresse : D'accord, oui effectivement. Caroline ?

Caroline : On parle tous en même temps et du coup on ne s'écoute pas très bien.

Maîtresse : On parle tous en même temps, alors qu'est-ce qu'on peut faire ?

Caroline : Bein on fait chacun notre tour, on attend puis après c'est l'autre.

Maîtresse : Oui. Charlotte ?

Charlotte : Bein on peut faire comme Caroline a dit je suis d'accord mais vu que après il y en a qui se trompe, on peut

écrire sur la feuille.
Maîtresse : Mais pour ça faut se mettre d'accord. Donc qu'est-ce qui est difficile, qu'est-ce qui est plutôt facile ? Marine ?
Marine : Il y a autre chose qui est difficile c'est quand on parle on ne s'entend pas avec les autres groupes et la musique.
Maîtresse : La musique vous déconcentre ?
Le groupe : Non ! C'est juste que l'on entend pas.
Maîtresse : Et bien pourquoi on n'entend pas ?
Le groupe : Parce qu'on parle trop fort.
Maîtresse : C'est tout à fait normal de parler entre vous mais c'est vrai que parfois il y en a quelques uns qui vont crier. Effectivement, surtout que la salle elle résonne. Quand je parle ça résonne beaucoup. Donc dès que vous parlez un petit peu fort, c'est difficile de s'entendre. Ugo ?
Ugo : Aussi il n'y avait pas de gomme aujourd'hui.
Maîtresse : Ah oui ! Est-ce que c'était vraiment une difficulté

? Il y en avait d'autres quand même ? Noah ?
Noah : Aussi Paul il nous écoute pas très bien donc il ne sait pas ce que l'on fait.
Maîtresse : Il ne vous écoutait pas ?
Noah : Oui il nous écoutait pas.
Maîtresse : Écouter, donc ça veut dire que Paul il doit écouter et faire ce que vous dites ?
Keyan : Non en fait quand on dit des trucs, au lieu de nous écouter il regarde les autres et du coup quand on l'appelle pour refaire un truc il demande il faut faire quoi.
Maîtresse : Dans un sens je le comprends, car s'il doit juste écouter et faire ce que vous voulez, mais aussi Paul il faut qu'il soit dans votre groupe pour proposer des choses aussi. Je suis d'accord ça va dans les deux sens.
Keyan : Quand on lui a demandé qu'est-ce que tu veux faire et tout et bein il nous disait rien. Il dit j'ai pas d'idée.
Maîtresse : Ça c'est quelque chose à revoir pour la semaine prochaine.

Keyan : Oui, mais quand il nous dit quelque chose nous on dit si c'est bien ou pas et le problème aussi c'est qu'il n'y avait pas Lola et qu'on était que quatre donc on s'est posé la question de comment on va faire.

Maîtresse : Vous verrez la semaine prochaine quand Lola sera de retour. Vous avez tout écrit sur la feuille ?

Keyan : Oui on a trouvé comment faire.

Maîtresse : Louisa ?

Louisa : Nous dans notre groupe ce qui n'allait pas c'est qu'il manque une fille.

Maîtresse : Oui, vous il vous faudrait une autre personne. Mais malheureusement c'est ce que je vous ai dit il faut faire avec les contraintes que vous avez vous êtes cinq donc il faut réaliser une chorégraphie à cinq. Et vous n'êtes pas obligés de faire tout le temps la même chose. Vous avez tendance à vouloir refaire tout pareil à chaque fois. Il faut produire avec les contraintes que l'on a. Nyla puis Charlotte et après on s'arrête là.

Nyla : En fait aussi on n'arrive pas à se mettre d'accord pour la danse car pour moi, le groupe on se mettait pas d'accord.

Maîtresse : Pourquoi ?

Nyla : Pour la danse parce qu' il y en a qui ne veulent pas faire ça, il y en a qui veulent faire ça.

Maîtresse : Mais ça c'est normal, c'est-à-dire que là vous travaillez à cinq donc forcément que les avis ne seront pas les mêmes. C'est pour ça que c'est important de discuter ... ?

Le groupe : Ensemble !

Maîtresse : Oui se mettre d'accord ensemble. Il faut que chacun puisse apporter à un moment quelque chose dans la chorégraphie même si tout le monde n'est pas d'accord : on fait des compromis. Charlotte ?

Charlotte : Moi ce que je pense c'est qu'il ne faut pas faire de bruit dans la salle, il faut plutôt faire des gestes.

Maîtresse : Des gestes ?

Charlotte : Vu qu'on parle plus fort dans la salle et bein du coup..

Maîtresse : Ah oui, tu veux dire pour limiter le bruit trop fort on pourrait communiquer avec des gestes. C'est une bonne

idée.

Un élève : Mais quels gestes ?

Maîtresse : Je vais récupérer les feuilles et les crayons de bois et on va aller se ranger.

Entretien Paul Keyan Charlotte Noah : 17/03/2022

Chercheur : Qu'est-ce que tu penses de ce projet de faire une chorégraphie avec les autres ?

Paul : Ça me va.

Chercheur : Tu es sûr ?

Paul : Hm.

Chercheur : Et avec le groupe dans lequel tu es ?

Paul : Oui ça va.

Chercheur : Qu'est-ce que tu penses de ton groupe ?

Paul : Bein ça va.

Chercheur : C'est-à-dire ? Est-ce que tu as envie de travailler avec eux ?

Paul : Oui j'ai envie de travailler avec eux.

Chercheur : D'accord. Et vous arrivez bien à vous entendre ?

Paul : Euh oui.

Chercheur : Et toi tu arrives à te mettre dans le groupe ? A donner des idées ? Prendre des décisions ?

Paul : Oui.

Chercheur : Et tu penses que les autres reçoivent bien tes idées ?

Paul : Bein des fois non, des fois oui.

Chercheur : Est-ce que vous avez fait la partie où il fallait se toucher les uns les autres ?

Paul : Oui !
Chercheur : Qu'est-ce que tu en as pensé ?
Paul : Bein c'est bien parce que on s'amuse à se toucher fort, et parfois ça claquait fort.
Chercheur : Donc si je comprends bien au lieu de vous toucher on se donnait des coups forts.
Keyan : Non pas des coups, des « cheks ».
Paul : Oui, des « cheks » très forts.
Chercheur : Et ça j'ai vu vous l'avez utilisé dans la chorégraphie ?
Le groupe : Oui !
Chercheur : Et du coup est-ce que en groupe vous pouvez me résumer les difficultés que vous rencontrez à faire la chorégraphie ? Qu'est-ce qui est difficile pour vous ?
Paul : Bein on essaie de garder le truc qu'on fait mais..

Keyan : Rester en groupe.
Chercheur : Rester en groupe ? Est-ce que tu peux préciser cette idée ?
Keyan : Bein il faut bien communiquer, il faut écouter ce qu'il pense et comme par exemple il ne faut pas dire une idée et on oblige à la faire.
Paul : C'est bon tu as terminé de me poser toutes les questions ?
Chercheur : Oui tu peux y aller Paul. Et si non comment vous faites pour dépasser les difficultés ? Qu'est-ce que vous faites pour résoudre les difficultés de communication ?
Keyan : Bein on fait chacun son tour.
Noah : Oui ! Comme ça on ne se coupe pas la parole.
Keyan : Et bein en fait, on peut écrire l'idée aussi, on fait un dessin sur le papier et après on dit l'idée et après si c'est Noah qui a l'idée, il écrit et nous on pose des questions comme ça il va pas, si on comprend pas on va lui poser des questions. Alors que à l'oral c'est un

peu plus difficile d'expliquer.
Chercheur : D'accord. Donc en fait vous vous servez du papier pour mettre vos idées et après vous discutez entre vous si je comprends bien.
Noah et Keyan : Oui !
Chercheur : Et dans la chorégraphie ou pour faire la chorégraphie, qu'est-ce qui est facile à faire selon vous ?
Keyan : S'avancer et se faire le « chek » ça on y arrive bien.
Noah : Bein oui !
Chercheur : Donc vous arrivez à faire les gestes.
Noah : On arrive à trouver des idées aussi.
Chercheur : Ok et qui donne les idées dans le groupe ?
Keyan : Les autres !
Chercheur : Comment ça les autres ?

Noah : Non c'est notre intelligence, par rapport à ce qu'on aime bien faire.
Chercheur : A oui d'accord je comprends : vous avez de l'imagination pour la chorégraphie ? C'est ça que vous me dites ?
Noah : Oui.
Chercheur : Et est-ce qu'il y en a un qui donne plus d'idées que les autres ?
Keyan et Noah : Non !
Noah : On est égaux.
Chercheur : D'accord. Et toi, est-ce que tu partages cette idée ? Tu es d'accord avec les garçons quand ils disent que tout le monde donne des idées ?
Charlotte : Hm.
Keyan : Moi finalement j'aurais pas dit comme Noah car Paul il dit bien les trucs mais parfois il nous écoute pas , il regarde les autres faire.

Noah : Et en plus, faire ça, ça lui donne pas d'inspiration donc euh.
Keyan : En fait lui il n'aime pas danser.
Chercheur : D'accord, et vous est-ce que vous aimez danser ?
Noah : Oui.
Keyan : C'est pas que j'aime mais..
Charlotte : En fait c'est pas habituel pour nous, on danse pas beaucoup le classique et voilà ! On danse plutôt des gestes..
Chercheur : Comme dans les clips, de la danse assez moderne, c'est ça ?
Charlotte : Oui !
Keyan : Ce qu'on fait du coup c'est pas vraiment une danse.
Chercheur : Ah bon ? Pourquoi ?

Keyan : Bein parce qu' on danse pas très bien.
Chercheur : Mais ça ce n'est pas très important, au moins tu essaies de faire de ton mieux.
Keyan : Oui.
Chercheur : Pouvez- vous me redire la relation que vous avez entre vous ? Vous êtes plutôt bons copains, pas très bons copains ?
Noah : Si, bons copains.
Keyan : Bons copains.
Noah : Là (Charlotte) c'est ma voisine et là (Keyan) c'est un peu mon copain.
Chercheur : Donc vous êtes voisin de classe c'est ça ?
Charlotte : Oui c'est un peu mon voisin, il est à côté.
Chercheur : Vous avez l'habitude de parler ensemble en classe alors ?
Keyan : Non pas trop.

Chercheur : Et vous avez déjà travaillé en groupe ?
Noah : Non, c'est la première fois.
Keyan : Non !
Chercheur : Et donc vous pensez que ça se passe plutôt bien ?
Charlotte : Oui.
Chercheur : Dernière question et après je vous laisse retourner en récréation. Pourquoi vous pensez que Paul est plus à l'écart ?
Noah : Parce qu'il n'écoute pas.
Chercheur : Mais pourquoi il n'écoute pas ?
Charlotte : Parce que en fait et bein quand, par exemple quand on était comme ça et bein en fait il regardait les autres.
Noah : En fait il n'aime pas la danse, donc ça ne l'intéresse pas.

Keyan : Puis quand on explique, les autres viennent nous voir et lui il va de son côté. Nous pendant le temps qu'on parle il nous regarde faire.
Chercheur : Est-ce que vous avez des idées pour faire en sorte qu'il s'intègre plus ?
Charlotte : Oui moi !
Chercheur : Alors qu'est-ce que tu pourrais faire ?
Charlotte : Bein je pourrais faire un petit peu de place, comme au départ, comme ça il s'intéresserait plus. Et puis mettre moins de danse classique. Mais les « cheks » c'est la danse habituelle.
Chercheur : Et du coup ça voudrait dire qu'on pourrait lui laisser créer plus de choses.
Keyan : Oui s'il trouve des idées.
Noah : Oui !
Chercheur : Et est-ce que du coup il faudrait l'obliger à créer quelque chose ?

Noah : Bein non après s'il ne veut pas.

Keyan : Si c'est lui qui veut, il veut, mais s'il veut pas il veut pas.

Chercheur : Donc si je comprends bien vous êtes prêt à accepter qu'il soit aussi un peu en retrait ?

Le groupe : Oui !

Chercheur : Ok, merci en tout cas d'avoir pris le temps de me répondre.

Synthèse de fin d'étape 6 : 31/03/2022

Maîtresse : Alors qu'est-ce qui est difficile et facile maintenant ? Clara ?

Clara : Ce qui avance bien c'est que on est un peu à l'écoute et bein notre groupe surtout.

Maîtresse : Vous êtes plus à l'écoute que les autres fois ?

Clara : Bein oui je trouve.

Maîtresse : Laura ?

Laura : Aussi ce qui est difficile c'est que dès fois il y en a qui veulent pas faire et qui du coup restent dans leur

coin sans rien faire. Ils se mettent dans une bulle et on ne peut pas avancer.

Maîtresse : Qu'est-ce qu'on peut faire dans ces cas là ?

Laura : Le problème c'est qu'il n'aime pas la danse, donc c'est pas par rapport aux pas, c'est qu'il n'aime pas la danse. C'est énervant.

Maîtresse : Qu'est-ce qu'on peut faire par rapport à ça ? Vous les autres, est-ce que vous avez des idées ? Lola ?

Lola : Bein par exemple, on peut changer et lui demander ce qu'il ne va pas dans la danse pour le

changer.
Maîtresse : Changer un pas qui ne plaît pas par exemple, oui. Paul tu lèves la main ?
Paul : Bein nous dans notre groupe on a changé de place, au début il y en a un qui va au milieu après c'est Keyan puis après c'est moi.
Maîtresse : Oui, vous vous êtes mis d'accord. Super ! Victor ?
Victor : Mais moi en fait c'est que pour la choré je dois tomber et ça ça ne me gêne pas mais à force j'ai mal et des fois on se plaint parce que je reste dans ma bulle mais c'est normal parce que j'ai mal partout.
Maîtresse : Tu peux peut-être faire semblant de tomber ? T'es pas obligé de le faire à chaque fois.
Laura : C'est ce que je lui ai dit. Ce qu'il peut faire c'est essayer de faire juste semblant et de se rattraper sur ses bars et après il peut faire croire qu'il est vraiment tombé enfin qu'il est tombé.
Maîtresse : Oui c'est possible ça.

Charlotte : Moi ce que je trouve bien dans notre groupe c'est que on s'est amélioré un peu.
Maîtresse : Ah bein c'est chouette ! Paul tu es d'accord avec ça ?
Paul : Oui.
Maîtresse : Et les autres groupes, je ne vous ai pas entendu. Qu'est-ce qui est difficile pour vous ? Qu'est-ce qui marche bien ? Caroline ?
Caroline : On ne trouve rien.
Maîtresse : Vous ne trouvez rien ? Alors comment on peut faire du coup ? Nyla ?
Nyla : A trois c'est encore plus dur que à quatre.
Maîtresse : Mais vous êtes cinq de base, il vous manque deux personnes aujourd'hui. Mais c'est vrai que ce n'est pas facile quand des personnes sont absentes. Les autres, comment ils peuvent faire pour trouver des idées ? Keyan ?
Keyan : Par exemple on note vraiment toutes les idées

puis après on mélange les idées et comme ça, ça fait des idées de tout le monde.
Maîtresse : Hm, Charlotte ?
Charlotte : Bein aussi il y en a un qui dit ce qu'il veut, puis après c'est à l'autre puis encore à l'autre. On remet tout ensemble et on verra ce que ça fait. Ça fait une sorte de choré bouillie.
Maîtresse : Un bouillie ? Oui d'accord. Illona ?
Illona : Bein c'est...
Maîtresse : Louisa ?
Louisa : Bein c'est qu'en fait on bloque tout le temps et on n'avance pas du tout.
Maîtresse : Vous n'y arrivez pas alors que les fois d'avant ça se passait bien ?
Louisa : Oui mais...
Maîtresse : C'est parce que il manque Théo que ça vous embête ?

Louisa : Oui.
Maîtresse : Encore une fois c'est pas évident quand il manque un partenaire.
Un élève : nous on essaie quelque chose mais après on oublie ce qu'on vient de faire.
Maîtresse : Vous oubliez ce que vous êtes en train de faire ? Et donc, qu'est-ce que tu as sous les mains ?
Un élève : Une feuille ?
Maîtresse : Qu'est-ce que vous pouvez faire du coup ? Elie ?
Elie : Écrire l'histoire qu'on a faite.
Un élève : Oui mais des fois on trouve une idée mais on n'arrive pas à la mettre sur la feuille.
Maîtresse : Ah oui, retranscrire sur la feuille tu veux dire ?
Un élève : Non mais à le faire en danse.

Maîtresse : Ah oui, après il faut essayer et vous verrez si votre idée est trop difficile. Laura puis Paul et après on ira se ranger.

Laura : Moi ce que je veux dire c'est pour le groupe de Caroline et Nyla : on peut aussi regarder sur chaque groupe pour s'aider. Je ne veux pas dire copier mais regarder pour prendre un peu plus exemple.

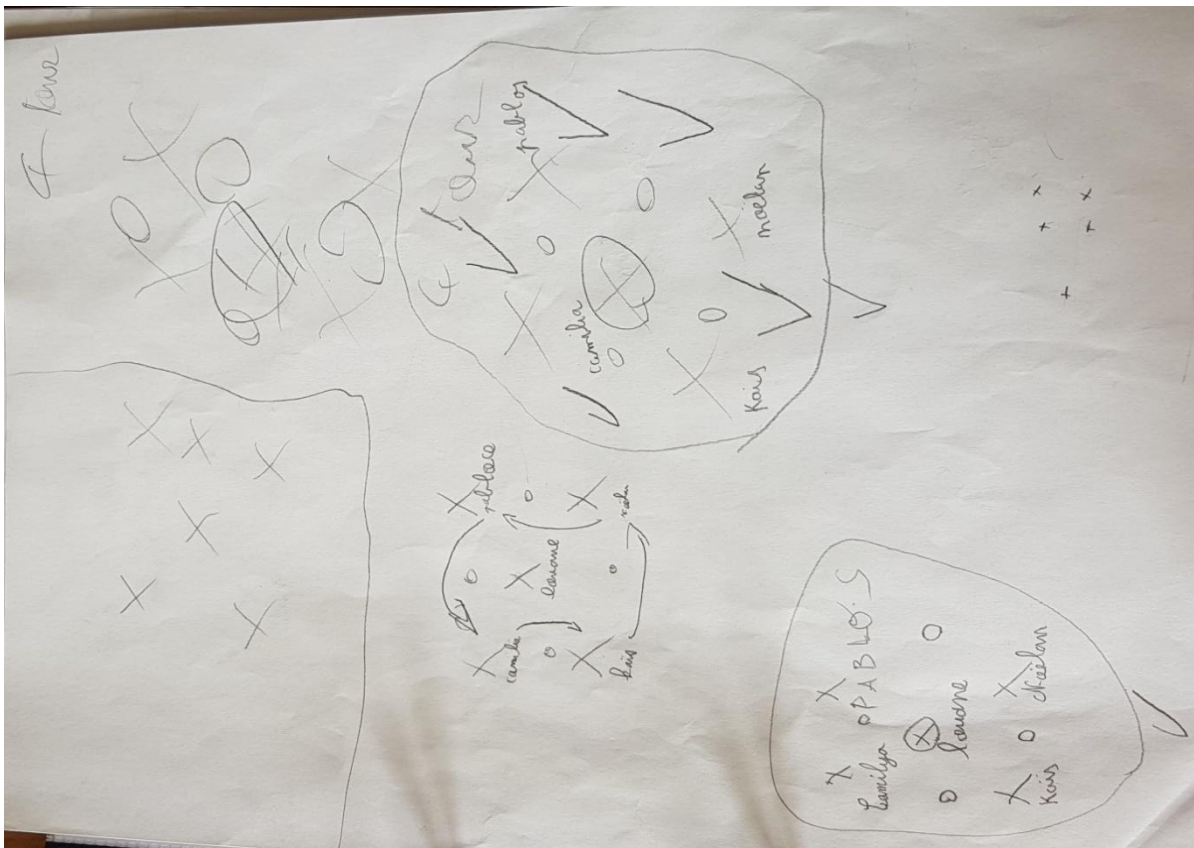
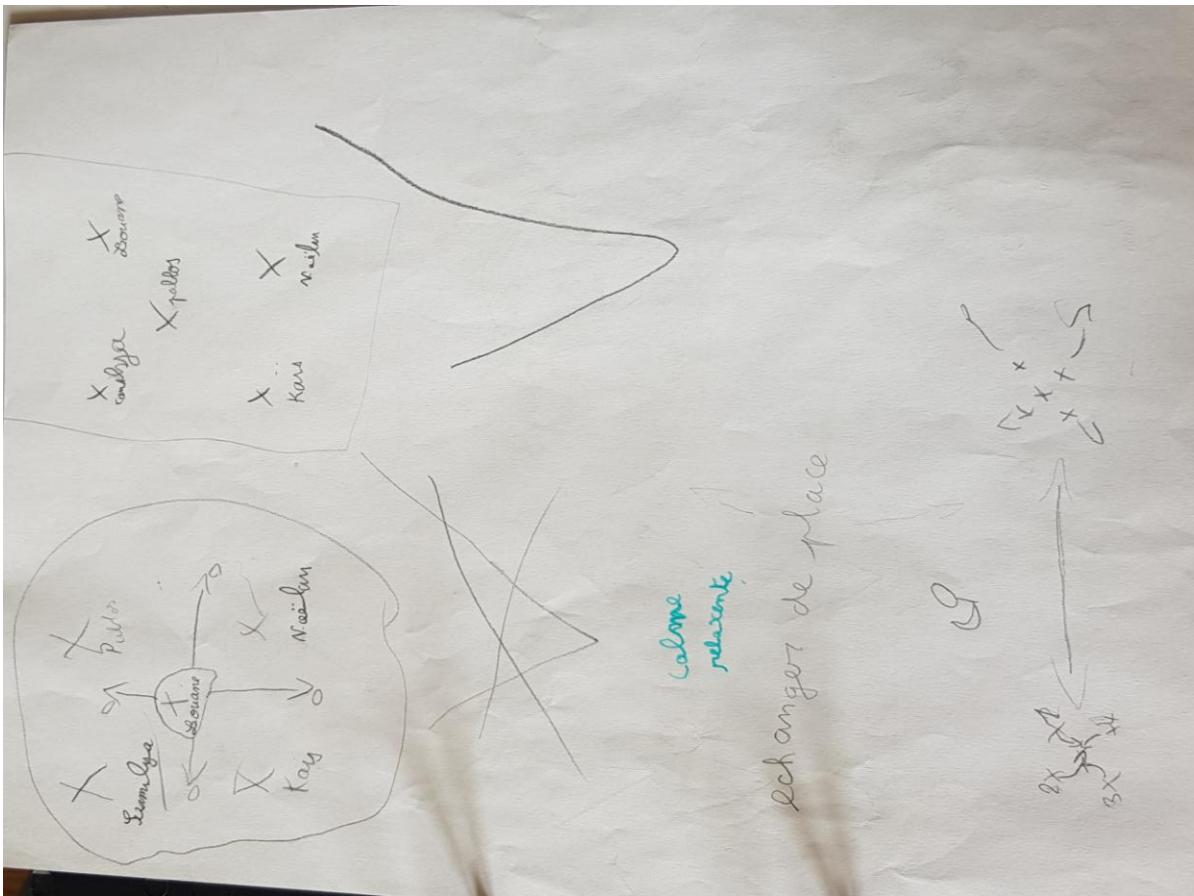
Maîtresse : Vous entendez les autres ? C'est ce que je vous disais tout à l'heure. Paul ?

Paul : Nous avec notre groupe on n'arrive pas à choisir la musique.

Maîtresse : Ça ne n'est pas très grave, il faut y réfléchir un peu plus. Est-ce qu'on peut faire votre chorégraphie sur la musique que l'on entend là ?

Paul : Oui !

Photographies de la feuille de note du groupe cible.



4ème de couverture

5 Mots clés :

Coopération – collaboration – climat de classe – éducation physique et sportive - danse -

Résumé en Français :

Ce mémoire questionne la possibilité que l'éducation physique et sportive et plus particulièrement l'activité danse soit vectrice d'une amélioration du climat de classe. Dans cette étude qui a été réalisée dans une classe de CM1 en cycle 3, nous nous intéressons plus particulièrement à la coopération en danse et nous chercherons à voir dans quelle mesure elle peut agir comme un levier favorable à l'amélioration des relations de travail et amicales des élèves. Une analyse des interactions langagières de notre groupe d'étude cible ainsi qu'à l'organisation de la coopération au sein de ce groupe est proposée.

Résumé en Anglais :

This thesis questions the possibility that physical and sports education and more precisely dance as support activity is a vector of an improvement of the classroom climate. In this study, which was carried out in a class of CM1, we are particularly interested in cooperation in dance and we will seek to see to what extent it can act as a lever favorable to the enhancement of working and friendly relationships between pupils. An analysis of the language interactions of our target study group as well as the organization of cooperation within this group is proposed.