



HAL
open science

L'intervention de l'enseignant pour favoriser l'inclusion des élèves isolés par leur engagement dans les interactions en EPS : analyse des perceptions des enseignants d'EPS

Nathanael Oopa, Julian Monneau, Teuiraiterai Agnie

► To cite this version:

Nathanael Oopa, Julian Monneau, Teuiraiterai Agnie. L'intervention de l'enseignant pour favoriser l'inclusion des élèves isolés par leur engagement dans les interactions en EPS : analyse des perceptions des enseignants d'EPS. Education. 2022. dumas-03967212

HAL Id: dumas-03967212

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03967212>

Submitted on 1 Feb 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Master 2 MEEF EPS

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

Mention second degré

Mémoire

L'intervention de l'enseignant pour favoriser l'inclusion des élèves isolés par leur engagement dans les interactions en EPS

Analyse des perceptions des enseignants d'EPS

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

soutenu par

Nathanael OOPA, Julian MONNEAU et Teuiraiteraï AGNIE

en présence de la commission de soutenance composée de :

Benoit HUET, directeur de mémoire

Stéphane ROUBIEU, formateur INSPE

Année universitaire 2021-2022

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	4
1. INTRODUCTION	5
1.1. Motifs et questions de départ.....	5
1.2. Cadrage conceptuel.....	6
1.2.1. Socialisation et intégration dans l'école.....	6
1.2.2. Isolement des élèves et interactions sociales.....	7
1.2.3. Inclusion et sentiment d'appartenance.....	9
1.2.4. Interactions entre élèves et niveau d'engagement.....	10
1.2.5. Des leviers traduisant le suivi de l'inclusion de l'élève isolé.....	14
1.3. Cadre théorique de l'étude.....	20
1.4. Objet de la recherche.....	22
2. SITUATION D'ÉTUDE.....	24
2.1. Autorisations préalables à l'étude.....	24
2.2. Participants.....	24
2.3. Méthode de recueil de données.....	25
2.3.1. Matériel utilisé.....	25
2.3.2. Entretiens d'auto-confrontation.....	26
2.4. Procédure d'analyse.....	28
3. RÉSULTATS.....	30
3.1. Analyse de l'activité de l'enseignante 1 :.....	30
Thème 1 : La définition des contenus d'apprentissage comme levier pour guider les interactions.....	30
Thème 2 : Jouer sur les formes de groupements pour mettre en place le travail coopératif.....	31
Thème 3 : Jouer sur l'interdépendance des actions.....	32
Thème 4 : Encourager, valoriser les capacités de l'élève en le mettant en avant.....	32
Thème 5 : Apporter une attention particulière à l'attitude de certains élèves.....	34
Thème 6 : Accorder le droit à l'erreur.....	34
3.2. Analyse de l'activité de l'enseignant 2 :.....	35
Thème 1 : Les formes de groupements pour favoriser les interactions.....	35
Thème 2 : Éviter d'entrer en conflit avec l'élève en tolérant un certain niveau d'isolement.....	38
Thème 3 : Valoriser l'élève isolé.....	38
Thème 4 : Apporter les consignes d'organisation du groupe à des moments clés.....	41
Thème 5 : Apporter un suivi plus important à l'élève isolé à des moments clés où l'élève est acteur.....	43
Thème 6 : Guider les échanges en les orientant vers les apprentissages visés.....	45
Thème 7 : Donner du sens aux décisions du groupe pour éviter les frustrations.....	46
4. DISCUSSION.....	48
4.1. Les leviers utilisés par l'enseignant.....	48
4.2. Les éléments saillants de l'expérience de l'enseignant déterminant les choix et les modes interventions pour inclure l'élève.....	52
4.3. Les élèves isolés se sont fortement engagés dans deux types d'interactions favorables à leur inclusion.....	56
4.4. Implications théoriques et pratiques, limite de validité et de généralisation des résultats.....	57

<i>Implications théoriques et pratiques.....</i>	57
<i>Limite de validité et de généralisation des résultats.....</i>	58
5. CONCLUSION	60
6. RÉFÉRENCES.....	61
7. ANNEXE.....	66
7.1. Retranscription des entretiens.....	66
7.1.2. <i>1er entretien d'autoconfrontation avec l'enseignante 1</i>	66
7.1.2. <i>2ème entretien d'auto-confrontation avec l'enseignante 1</i>	104
7.2. Tableau d'analyse entretien 1 l'enseignante 1	117
7.3. Tableau d'analyse de l'entretien 2 avec l'enseignante 1.....	141
7.4. Tableau d'analyse de l'entretien 1 avec l'enseignant 2	155
7.5 Tableaux d'analyse.....	205
7.5.1 <i>Tableaux d'analyse de la leçon 1 de l'enseignante 1</i>	205
7.5.2 <i>Tableaux d'analyse de la leçon 2 de l'enseignante 1</i>	211
7.5.3 <i>Tableaux d'analyse de la leçon 1 de l'enseignant 2.....</i>	213
8. 4ÈME DE COUVERTURE.....	233

REMERCIEMENTS

Benoît Huet, pour nous avoir accompagnés et conseillés ainsi que pour sa disponibilité tout au long de cette dernière année d'étude.

Aux chefs d'établissement pour avoir accepté que nous réalisions notre étude au sein de leur collège.

Aux enseignants, pour avoir accepté de participer à l'étude et pour leur disponibilité tout au long de notre recherche.

Aux élèves, d'avoir accepté de participer à cette étude, nous offrant alors des conditions favorables à un recueil de données de qualité.

À leurs parents d'avoir accepté la participation de leurs enfants et de nous avoir fait confiance tout au long de notre étude.

À l'ensemble des personnels de l'INSPE de nous avoir guidés tout au long de cette dernière année de Master.

1. INTRODUCTION

1.1. Motifs et questions de départ

Notre mémoire porte sur l'engagement des élèves dans les interactions d'apprentissage et sur les effets que cela produit en termes d'inclusion dans la classe. Plus précisément, nous avons choisi d'analyser les stratégies et moyens mis en œuvre par des enseignants pour tenter d'accentuer les interactions au sein des situations de travail et ainsi inclure tous les élèves au sein du groupe classe.

Enseignants-stagiaires auprès de collégien(ne)s et lycéen(e)s de trois établissements distincts de l'académie de Nantes, nous avons appris, depuis notre prise de fonction, à connaître nos élèves et à identifier certains de leurs comportements typiques. Nous avons tous les trois été marqués par un constat : il existe un niveau d'engagement différent dans les interactions d'apprentissage avec les pairs, selon le niveau d'intégration des élèves au groupe classe. Nous avons ainsi observé des élèves que nous avons qualifiés de "*leaders*", d'autres plutôt de "*suiveurs*" et d'autres encore d'élèves en "*retrait*". Nous avons également remarqué que les apprenants s'engageant activement et à plusieurs reprises dans différents types d'interactions avec leurs camarades autour des apprentissages semblaient être davantage inclus dans le groupe, tandis que d'autres, plus réservés, étaient généralement moins intégrés et n'osaient pas toujours interagir avec leurs camarades et/ou l'enseignant.

Ce constat nous a paru très problématique au regard des enjeux de notre discipline d'enseignement, plus particulièrement de sa contribution à la formation de citoyens "socialement éduqués dans le souci du vivre ensemble" (Bulletin Officiel spécial n°11, 2015) et "capable de faire des choix éclairés pour s'engager de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire" (Bulletin Officiel spécial n°1, 2019).

En conséquence, nous avons porté notre attention sur les stratégies et moyens d'enseignement visant à « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » (Référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation, 2013).

Ces apprentissages utiles pour "*ici et maintenant*" mais aussi pour "*ailleurs et plus tard*" (Legay, 1993), sont des éléments essentiels pour œuvrer à l'acceptation de soi ainsi qu'à la création de liens sociaux. Ils peuvent être considérés comme la clé de voûte de l'intégration de

chaque élève dans le groupe classe, et plus largement de la socialisation et de l'intégration future dans la société de ces citoyens en devenir.

Ainsi, nous nous sommes demandé en quoi et dans quelle mesure l'engagement des élèves dans les interactions d'apprentissage peut constituer une solution pour favoriser l'inclusion de ceux qui sont les plus "en retrait" au sein des groupes classes.

Les élèves isolés, timides, en marge de la classe peuvent rencontrer des difficultés pour interagir avec autrui, entraînant des possibles blocages et réticences pour évoluer personnellement et collectivement dans la sphère scolaire. Ces relations interpersonnelles sont pourtant essentielles pour le développement des apprentissages (Delouée, 2018) et peuvent engendrer d'importantes lacunes dans la formation de la personne et du citoyen. C'est pourquoi, nous avons porté une attention particulière aux différents niveaux d'engagement de ces élèves dans les interactions afin d'analyser les effets de ces dernières sur leur inclusion au sein de la classe.

Nous avons exploré à travers les pratiques enseignantes étudiées, l'impact des différents dispositifs, leviers et actions mises en œuvre pour tenter d'accentuer les interactions et l'inclusion de chacun. Autrement dit, nous nous intéressons à la façon dont les enseignants s'y prennent pour planifier, analyser et adapter leurs leçons dans le but de favoriser les interactions propices à l'inclusion.

1.2. Cadrage conceptuel

1.2.1. Socialisation et intégration dans l'école

La socialisation représente l'ensemble des normes, des valeurs et des rôles que chaque individu va s'approprier au cours d'étapes successives de son existence, lui permettant de régir sa vie en communauté. De ce fait, nous pouvons la définir comme « *le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise au cours de sa vie les éléments socio-culturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs.* » (Rocher, 1970). Ainsi, il convient de considérer à la fois "un sujet singulier disposant de capacités critiques et réflexives et un agent social incarnant des positions sociales, des rôles, des croyances socialement déterminées" (Poggi & Moniotte, 2011). Ces croyances et positions sociales singulières, dépendantes du vécu de chacun,

expliquent pourquoi les élèves ne sont pas tous aussi à l'aise et engagés avec autrui, et plus précisément au sein d'un groupe classe.

L'école représente un milieu dans lequel chaque élève est censé apprendre et évoluer pour se construire et se préparer à vivre dans une « *macro* » société. À travers les savoirs et les compétences qu'ils transmettent, les établissements scolaires considérés comme « des lieux de socialisation » (Duru-Bellat & Henriot-Van Zanten, 2006) ont pour but de former de futurs citoyens capables de s'intégrer dans la société qui la compose. En ce sens, il est précisé dans le socle commun de connaissances, de compétences et de cultures (Décret N°2015-372 du 31-03-2015) que l'école devra permettre à chaque élève de « *s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité (...), de s'insérer dans la société* ».

Au collège, « *l'EPS aide tous les collégiens et collégiennes à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement, pour construire une image positive de soi dans le respect des différences* » (op-cit). Cet objectif se poursuit au lycée en cherchant à engager les lycéens dans des relations sociales de différentes natures, sur la base de valeurs morales et civiques. Elles recouvrent « *le respect de l'autre et de la règle, la solidarité, l'écoute, l'entraide, l'empathie, la confiance en soi et les autres* » (op-cit). . De par ses programmes et sa spécificité de discipline d'enseignement basée sur des pratiques physiques, l'EPS est une matière où la dimension sociale est omniprésente. En fonction des activités et des situations vécues par les élèves, la coopération, l'entraide, la confrontation, l'appréciation, l'adaptation avec ses camarades sont des éléments que chaque apprenant devra mobiliser pour travailler et progresser, seul et avec d'autres. Néanmoins, de par les spécificités sociales évoquées ci-dessus, le manque d'engagement et d'intégration de certains élèves « *isolés* » dans la classe en EPS reste un problème prégnant. Ainsi, nous allons tenter de définir ce qu'est un élève qui n'est pas inclus dans la classe, en manque d'interaction avec autrui.

1.2.2. Isolement des élèves et interactions sociales

L'isolement se définit par un faible niveau d'interactions sociales avec les agents environnants. Cette définition rejoint celle de Mougnot (2020) qui identifie les élèves isolés comme des individus pouvant chercher à se refermer face à un groupe qui le rejette plus ou moins (rejet réciproque) ou qui subit le regroupement dans lequel il se retrouve.

Un élève s'isole généralement par manque de relation avec les personnes de son environnement. Plus précisément, c'est un élève qui entretient de mauvaises voire aucune relation socio-affective c'est-à-dire aucun partage d'informations, aucune écoute ni aucune gestion des désaccords pour accéder à un nouveau savoir. Le faible niveau de relations de l'élève se concrétise ainsi par son éloignement physique par rapport aux autres, au refus de communiquer et de partager la même tâche avec les autres. Mais, il est plus difficile de repérer implicitement ceux qui parviennent à se fondre dans le groupe-classe sans pour autant être intégrés car le contexte scolaire tend à privilégier les apprentissages en dépit du poids des relations socio-affectives.

De plus, le harcèlement défini comme “une violence répétée qui peut être verbale, physique et psychologique” par le ministère de l'Education nationale, touche plus de 6% des élèves en France. Ce fléau peut être l'une des causes du nombre grandissant d'élèves isolés à l'école. Dan Olweus précise que c'est aussi « quand personne ne lui parle » (cité par Emmanuelle Piquet, 2017, p20) que l'élève peut devenir une victime. Le harcèlement est donc une action discriminatoire ou un délaissement d'un ou plusieurs individu(s) sur une autre personne. Par ailleurs, le documentaire « *Souffre-douleurs...Ils se manifestent* » réalisé par l'agence CAPA (Follea L. & Rawlins-Gaston A., 2014), nous apprend que les adolescents harcelés développent le sentiment de ne servir à rien, d'avoir une très faible estime de soi. Ils se sentent rejetés des autres, tentent de le dissimuler et ont tendance à s'enfermer dans cette sphère pesante.

Parce que les victimes n'osent pas souvent parler à leurs proches par honte, par peur ou bien parce que ces phénomènes passent pour des troubles éphémères, nous avons un rôle primordial à jouer en tant que membres de l'équipe éducative. Être capable d'identifier et de réagir face à l'isolement des élèves en tant qu'enseignant d'EPS a toute son importance au regard des enjeux d'inclusion et d'apprentissage.

Il est important de défendre l'idée selon laquelle l'isolement d'un élève dépend de la tâche dans laquelle le type d'interaction exercerait une influence sur son inclusion dans le groupe classe. En effet, l'isolement d'un élève peut aussi être le produit d'un débordement d'émotions négatives (Picard & Marc, 2015) entre lui et son groupe. Et en situation où l'élève interagit avec des partenaires et des adversaires (Parlebas, 1981), ces débordements ont plus de chance d'apparaître et conduisent à un rejet d'autant plus important. Ainsi, l'inclusion de chacun au plan socio-affectif est une nécessité, un préalable aux apprentissages scolaires. Cependant, travailler en groupe ne suffit pas pour inclure chacun, il est aussi nécessaire de porter une

attention particulière à la définition des tâches proposées pour que les élèves se sentent appartenir au groupe.

1.2.3. Inclusion et sentiment d'appartenance

L'inclusion scolaire représente l'action d'engager, d'inciter, d'inclure un élève au sein d'un groupe pour que ce dernier se sente valorisé, confiant et en sécurité afin d'interagir et de participer activement avec les différents membres en exprimant son plein potentiel. L'inclusion doit être mise en place dans les établissements en s'appuyant sur la diversité des apprenants pour permettre à chacun d'apprendre et de progresser, quelles que soient ses différences. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république (Loi n°2013-595 ; Art 2 ; 8 juillet 2013) mobilise cette notion comme un élément central puisque l'enseignant doit veiller à *“l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction”*. Cet objectif est approfondi au sein de la loi du 26 juillet 2019 à travers un *“renforcement de l'école inclusive”* en proposant diverses mesures telles que la *“lutte contre le harcèlement”*, un accompagnement *“plus près des besoins pédagogiques de chaque élève”*, un prolongement de *“l'instruction obligatoire”* pour tenter d'intégrer tous les apprenants à l'école.

L'éducation à l'inclusion doit être flexible et adaptable pour répondre aux différents profils d'élèves rencontrés dans la classe et ainsi accentuer les différentes interactions entre ces derniers. Pour mettre en place cette différenciation, il faut valoriser, organiser, guider les différents échanges dans les apprentissages. Pour cela, l'enseignant devra tenter de créer et de développer des relations entre les différents membres d'une classe pour amplifier le sentiment d'appartenance de chacun et ainsi permettre de s'investir davantage dans les interactions avec autrui.

Les besoins fondamentaux présentés dans la pyramide de Maslow (2008) hiérarchisent la manière dont l'individu s'intègre à une société. Le troisième palier est relatif au besoin d'appartenance. Il se construit progressivement à travers une mutualisation, un partage de normes, de valeurs et d'objectifs communs. Ce besoin inné et universel aide chaque élève à se construire, tout comme celui de créer des liens stables et affectueux (Baumeister & Leary 1995) pour apprendre à faire et à vivre ensemble. Goodenow (1993) précise que le sentiment d'appartenance des élèves est un élément que l'enseignant peut influencer positivement durant le début de l'adolescence. Les résultats de son étude montrent un lien entre ce sentiment et l'augmentation de l'engagement ainsi que des attentes de réussite personnelle et collective.

Osterman (2000) a également montré qu'en plus d'avoir des effets positifs sur l'implication dans la classe, le sentiment d'appartenance favorise le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation intrinsèque des élèves. A l'inverse, lorsque l'élève ne parvient pas à le développer, un risque de désengagement et de décrochage scolaire est présent (Christenson et Thurlow, 2004). Pour développer ce sentiment, l'enseignant doit proposer des situations incitant chaque élève à contribuer à la réalisation du groupe et s'assurer qu'il se sente intégré et utile au sein de celui-ci.

1.2.4. Interactions entre élèves et niveau d'engagement

En nous appuyant sur les résultats de l'étude de Goodenow en 1993, nous partons du postulat que l'enseignant peut développer le sentiment d'appartenance des élèves en mobilisant certains leviers favorisant leur engagement dans les interactions avec leurs camarades de classe.

Ainsi, l'enseignant d'EPS peut agir positivement sur l'inclusion de l'élève isolé en augmentant son niveau d'engagement dans ces interactions sociales.

Dans le cadre de l'enseignement de l'EPS, des études ont montré que certaines interactions étaient propices aux apprentissages. Par conséquent, dans l'idée d'atteindre les objectifs de la discipline, l'enseignant s'attache à ce que les interactions sociales dans lesquelles les élèves s'engagent durant ses leçons soient autant que possible ciblées sur les objectifs visés.

Les interactions propices aux apprentissages

En nous appuyant sur les travaux de Lafont en 2010, ce type d'interactions peuvent être définies comme l'action réciproque (modèle interactif) ou unilatérale (modèle relationnel) d'un élève sur un autre ayant une influence positive sur les apprentissages de ces derniers. Cette notion d'influence positive d'un élève sur un autre est donc un élément essentiel à prendre en compte dans notre étude.

Keukelaere et ses collaborateurs, en 2008, ont déterminé plus précisément des « formes typiques d'interactions paritaires » qui peuvent être le plus souvent observées durant un cours d'EPS et plus précisément au cours de situations d'apprentissage mises en place par l'enseignant. Dans le cadre de notre étude, nous retiendrons trois d'entre elles.

La première forme d'interactions est le « *partage d'interprétations et co-élaboration de solutions* ». Elle peut être observée lorsque les préoccupations des élèves sont convergentes et réciproques, et sont orientées sur la résolution d'un problème d'apprentissage et/ou le partage d'interprétations autour de ce dernier.

La deuxième forme d'interactions est la « *confrontation contradictoire d'expériences* ». Les préoccupations des élèves sont réciproques mais contradictoires (ou non convergentes). Ici, un ou plusieurs élèves s'opposent aux interprétations ou aux solutions d'un autre afin de répondre à un problème d'apprentissage rencontré au cours d'une situation.

Ces deux formes d'interactions permettent aux élèves de s'enrichir mutuellement, d'apprendre avec et par les autres par la confrontation et la proposition d'idées.

La troisième forme d'interactions est la « *tutelle spontanée* ». Les préoccupations des élèves sont également convergentes et réciproques. La différence avec la précédente est que l'un des élèves a pour préoccupation d'aider ou de guider l'apprentissage d'un (ou plusieurs) de ses camarades.

Pour que cette forme d'interactions soit observée, il faut que d'une part cet élève se positionne spontanément en position de tuteur et que d'autre part, les élèves auxquels cette « *tutelle* » est adressée l'acceptent et s'en servent pour apprendre.

Selon les programmes du lycée professionnel de 2019, ces interactions favorisent un esprit de cohésion et d'entraide où l'élève éprouve le plaisir d'agir, d'apprendre et de réussir avec les autres ce qui souligne bien le caractère favorable aux apprentissages des interactions entre pairs par la volonté d'agir avec et pour autrui. L'un des points essentiels que ces éléments programmatiques soulignent est la création et le renforcement du lien social traduit ici par le terme de cohésion, autrement dit le renforcement du sentiment d'appartenance des membres du groupe et plus largement de l'inclusion dans la classe de chacun d'entre eux. En effet, l'élève isolé est amené à confronter ses idées à celles des autres, à exprimer son opinion, à coopérer et à collaborer avec ses pairs. Il crée du lien social et entre dans un véritable processus d'inclusion.

Toutefois, l'inclusion des élèves ne se traduit pas uniquement par leur engagement dans des interactions propices aux apprentissages. En effet, l'engagement de l'élève dans des interactions que nous qualifions de « *non propices aux apprentissages* » peut également être un déterminant de son niveau d'inclusion au sein du groupe classe.

Les interactions non propices aux apprentissages

En effet, selon J. Saury et ses collaborateurs (2013), les interactions dans lesquelles les élèves s'engagent avec leurs camarades durant une leçon d'EPS dépendent de leurs préoccupations. Or ces dernières ne sont pas toujours orientées vers l'entraide ou vers d'autres interactions dites « *positives* » par rapport aux objectifs éducatifs visés. En effet, d'après les travaux de ces chercheurs, elles sont partagées entre les intérêts scolaires et des intérêts plus personnels de la vie d'adolescent. Dans cette idée, ces mêmes chercheurs montrent que les élèves ont de multiples occasions d'interagir dans des tâches collectives au cours d'une leçon, ce qui se traduit par de nombreuses opportunités de s'adonner à d'autres préoccupations pouvant être à l'origine d'une déviation de l'attention des élèves et donc de leur engagement sur autre chose que les interactions souhaitées par l'enseignant.

Cependant, nous considérons que cela n'est pas forcément négatif dans l'optique d'inclure un élève isolé puisque bien que ces interactions ne soient pas toujours orientées vers les apprentissages visés, elles peuvent également permettre à cet élève de majorer son sentiment d'appartenance. En effet, en 2005, Ria parle de "*partage social*". Ces interactions créent du lien entre les élèves puisqu'ils apprennent à se connaître, s'échangent des informations sur leur vie d'élève à l'école ou en dehors de l'école, se font part de leurs centres d'intérêts. En bref, c'est un partage réciproque qui favorise la cohésion entre les élèves.

En 1988, Gilly et coll. établissent la classification suivante de 3 types d'interactions "non propices aux apprentissages" :

La « *co-élaboration acquiescante* » : un des sujets élabore seul une solution et le partenaire ratifie. La "co-construction ou co-élaboration sans désaccord" : l'action de l'un est reprise ou poursuivie par l'autre, le premier prenant à nouveau le relais et ainsi de suite. Enfin, la « *confrontation contradictoire sans argumentation* » : confrontation avec désaccords non argumentés.

N'étant pas sources de débats entre les élèves, elles ne sont pas particulièrement porteuses d'apprentissages puisque selon les travaux de Darnis et Laffont en 2010, les interactions de type "confrontation avec argumentation" sont plus propices à l'enrichissement mutuel des élèves et donc à leurs apprentissages.

Cependant, il semble essentiel de prendre en compte l'engagement de l'élève isolé dans ce type d'interactions puisqu'elles sont révélatrices du niveau d'engagement général des élèves dans

les interactions avec leurs camarades de classe et donc de leur inclusion au sein du groupe classe.

Ainsi, nous ne nous intéresserons pas spécifiquement aux interactions “propices aux apprentissages”, mais bien à l’ensemble des interactions dites “*positives*” dans le processus d’inclusion de l’élève regroupant à la fois ces interactions propices aux apprentissages mais également celles pouvant parfois porter sur des sujets sortants du cadre pédagogique posé par l’enseignant.

Le niveau d’engagement dans les interactions

Certaines études ont montré que ces interactions jouent notamment sur la notion d’engagement. Les travaux de Vallerand et Thill soulignent en 1993 que cet engagement dans les interactions doit être déclenché, orienté, suffisamment intense et persistant.

L’engagement dans les interactions de l’élève isolé est souvent d’une faible intensité voir même nul s’il n’est pas déclenché.

L’orientation désigne l’objet vers lequel cet engagement est orienté. Dans notre cas, l’objet n’est autre que les « *interactions positives* » recherchées par l’enseignant d’EPS pour inclure les élèves.

L’intensité se traduit par le niveau d’engagement de l’élève dans ces interactions. Autrement dit, pour que l’élève y ait réellement un « *investissement actif* », il faut que cet engagement soit suffisamment important pour être significatif et qu’il puisse avoir un effet sur l’inclusion de l’élève.

Enfin, le paramètre de “*persistance*” déterminé ici est repris dans les travaux de Vors en 2011 et souligne la nécessité de maintenir cet engagement dans les interactions sur le long terme pour un engagement « pérenne et studieux ».

En effet, cette notion de “*persistance*” met en évidence que la temporalité et plus précisément la pérennité de l’engagement dans les interactions est essentielle à prendre en compte dans le processus d’inclusion. Ainsi, un investissement actif et fréquent dans les interactions, avec des pairs, pourra être un indicateur du niveau d’inclusion des élèves dans le groupe classe.

Dans cette idée de persistance, Vors souligne en 2011 l'importance de rendre cet engagement dans les interactions plus "pérenne et studieux", élément indispensable pour envisager cette inclusion de l'élève isolé à plus long terme, c'est-à-dire dans la société, dans sa future vie d'adulte.

Ainsi, en nous appuyant sur les travaux précédemment cités, l'enjeu de notre étude sera de déterminer les leviers utilisés par l'enseignant pour déclencher, orienter, intensifier et faire durer l'engagement de l'élève isolé dans des interactions positives afin de favoriser l'inclusion de tous.

1.2.5. Des leviers traduisant le suivi de l'inclusion de l'élève isolé

Selon Carole Sève en 2014, l'enseignant d'EPS peut favoriser l'inclusion dans sa classe en s'impliquant dans trois modes d'interventions. Le premier rôle est celui de guide, c'est -à - dire concepteur de la leçon. Le second en tant qu'accompagnateur, représenté par l'ensemble des adaptations et régulations apportées durant la séance en fonction de l'activité des élèves. Enfin le dernier mode est l'enquêteur, c'est lorsque l'enseignant tente de s'imprégner du monde et des représentations des élèves pour adapter les deux premiers rôles (conception et régulation).

Un enseignant guide : concepteur de dispositif inclusif

Former des groupes de besoin stables et réduits centrés sur un projet commun

En termes de modalités d'intervention, l'enseignant d'EPS est capable de favoriser l'inclusion des élèves en repensant les formes de groupement dans sa leçon. En effet, E.GILLES (2013) montre que sur le plan de l'organisation pédagogique de la classe, il ne faudrait plus inclure l'élève dans un niveau, mais plutôt au sein d'un projet regroupant des élèves aux mêmes besoins. À ceci s'ajoute également une certaine stabilité dans la composition des groupes pour que les interactions favorables à l'inclusion de tous soient développées et durables. Ainsi, cela permettrait aux élèves de partager des points communs et de se sentir appartenir à un groupe sur le court et le long terme. En ce sens, Roger Mucchielli (2019) explique que l'une des conditions pour favoriser la dynamique psychologique des groupes repose sur la formation d'un équilibre à travers "*des relations stables*". Cela permet au groupe de s'approprier des repères

et à chacun des membres de se sentir progressivement plus à l'aise au sein de ce dernier. Darnis et Lafont montrent en 2008 dans le « *Carrefour de l'Éducation* » que former des dyades légèrement dissymétriques permet aussi d'optimiser les interactions sociales et l'apprentissage. Cette forme de groupement permet d'attribuer un rôle de tuteur à l'élève le plus compétent, pour aider celui qui est moins à l'aise que ce dernier en leur donnant un objectif commun. En cela, « *les élèves s'associent sur la base de projets communs* », (Ubaldi, 2004). Selon les approches socio-constructivistes, une activité collective orientée vers une même direction, vers un même objectif permet d'optimiser les échanges en vue de résoudre le problème posé, de favoriser un climat d'entraide. De plus, la formation de petits groupes favorise les interactions (régulations entre élèves et enseignants, relations entre élèves, cohésion de groupe) et facilite l'individualisation des apprentissages ciblés en permettant à l'enseignant d'affiner les réponses aux besoins spécifiques de chacun. Cette manière de procéder peut donc aider les élèves les moins à l'aise socialement à participer en leur offrant un espace plus rassurant dans lequel ils pourront essayer de s'inclure avec un guidage plus fin de l'enseignant par la suite.

Construire la coopération grâce à l'interdépendance positive pour accentuer les interactions

La coopération entre élèves peut être un très bon moyen d'inclusion dans un groupe autour d'un but commun à atteindre. Les élèves seront incités à travailler ensemble de manière positive si la situation répond à un double objectif : « *réponse du groupe aux besoins individuels, par exemple d'affiliation, de prestige, de reconnaissance, de pouvoir, de relation, de valorisation, etc. ; mais aussi réponse des personnes aux besoins du groupe* » (Maccio, 1997, p.160). L'enseignant devra alors construire un dispositif comprenant une certaine «interdépendance positive» (Slavin, 2015) incitant l'élève à s'engager individuellement au service de ses partenaires pour répondre à un objectif commun. D'autres auteurs ont montré que certains critères des situations présentées pouvaient favoriser le développement d'interactions coopératives spontanées. C'est le cas d'Huet et Saury (2011) ayant construit un dispositif reposant sur les 5 critères de Dyson et Grinevsky (2001) composés d'équipes hétérogènes, d'interdépendance positive, d'une répartition de responsabilités individuelles, d'engagement dans des habiletés coopératives ainsi que des temps de réflexion collectifs ont permis d'accentuer le travail coopératif entre apprenants. En ce sens, nous pouvons déduire que les équipes hétérogènes en leur sein mais homogènes entre elles, avec différents rôles

dépendants les uns des autres ainsi qu'un guidage sur les interactions représentent un moyen efficace pour inclure les apprenants.

Prévoir des moments de partage et d'écoute de l'autre pour guider les interactions

L'empathie est un levier pouvant être développé pour rechercher le bien-être des élèves notamment d'un point de vue social (O. Zanna, 2019), et donc d'accentuer le travail sur l'inclusion des apprenants. Selon les travaux de Pauline Narme et ses collaborateurs en 2010, l'empathie se réfère à la tendance d'un individu à ressentir une émotion semblable à celle qu'autrui ressent. Selon ses travaux, la perception d'un comportement d'un élève B par un élève A activerait automatiquement chez ce dernier ses propres représentations de ce comportement. Cette hypothèse s'inscrit dans le cadre de la théorie de la simulation soutenue par les travaux de J. Decety et ses collaborateurs en 2006, théorie selon laquelle un individu comprend les émotions d'autrui en « *simulant* », c'est-à-dire en utilisant son propre état mental comme s'il se trouvait dans la situation d'autrui. Autrement dit, l'empathie est la capacité d'une personne à ressentir les mêmes émotions et à les partager. Ainsi, l'élève qui fait preuve d'empathie est capable de s'imaginer être dans la même situation que l'un de ses pairs et essayer de percevoir les émotions que ce dernier peut ressentir. Selon les travaux de L. Brothers et ses collaborateurs en 1992, cette capacité à adopter la perspective d'autrui peut influencer les intentions des élèves. Ainsi, les élèves faisant preuve d'empathie envers leurs camarades peuvent être potentiellement plus aptes à avoir des intentions positives à l'égard de leurs pairs, intentions pouvant se concrétiser par un engagement dans des interactions d'apport d'aide, de tutorat ou de coopération. C'est là que se retrouve toute la pertinence de ce levier puisque développer l'empathie chez les élèves permettrait donc de favoriser la cohésion de groupe, ces interactions positives entre tous les élèves du groupe et donc leur inclusion dans la classe.

Un enseignant accompagnateur : adaptation des chemins d'apprentissage

Valoriser, encourager pour accentuer le sentiment d'efficacité personnel

Pour que chacun puisse se sentir inclus dans la classe, l'enseignant se doit de transformer un ensemble d'élèves en un groupe classe, régi par une organisation et des règles

collectives. Ce groupe doit permettre à chacun de s'épanouir et de participer, d'interagir sans laisser personne de côté. Cette cohésion permettra une meilleure qualité des relations sociales au sein de la classe et pourra donc favoriser le sentiment d'appartenance des élèves, à condition que leur milieu soit porteur de sens et qu'il encourage les interactions entre ses différents membres (Janosz, Georges, Parent, 1998). Le comportement de l'enseignant et ses interventions sont centraux pour développer ce levier (Osterman, 2010). L'auteur explique que les encouragements, la bienveillance, l'enthousiasme, le dialogue individuel avec les élèves ou encore l'humour peuvent avoir un impact sur leur inclusion dans la classe. Il explique également que la conception de dispositif inclusif par l'enseignant est un second levier pour favoriser les interactions sociales propices au développement du sentiment d'appartenance. En effet, l'enseignant se doit de réguler les leçons pouvant notamment comprendre des buts de maîtrise, des choix, des défis, des débats, des explications, des exemples ou encore différents rôles guidés pour donner du sens et favoriser un sentiment d'appartenance positif qui incitera les élèves à agir ensemble.

Jouer sur les paramètres spatio-temporels de la situation pour organiser les interactions

Dans l'ouvrage "*Actions, significations et apprentissages*" publié par Saury et coll. En 2011, les auteurs soulignent que la façon dont les agencements spatiaux temporels et les objets peuvent être utilisés peut permettre d'exploiter ces caractéristiques du cours d'EPS comme médiateurs des interactions entre élèves au sein de la classe. Autrement dit, les dispositifs et les objets mis en place et utilisés par l'enseignant d'EPS contribuent à offrir aux élèves des possibilités d'interagir de différentes manières (observation, partage d'émotions, co-élaboration de solutions, etc). Ainsi, des témoins de relais peuvent par exemple servir de bâton de parole pour organiser les interactions entre les élèves et ainsi permettre à chacun de s'exprimer dans le groupe.

Adapter les règles de l'activité pour inciter à travailler ensemble

Adapter les règles de l'activité support pour inciter chacun à travailler de manière commune au sein d'un même groupe. En effet, ce levier rejoint le concept du décalage optimal (L.ALLAL, 1979) qui a toute son importance dans les apprentissages des élèves. Plus concrètement, ce levier peut par exemple s'illustrer en basket, un sport inclusif né en Italie en

2001 et importé en France par l'association nantaise nommée Orea. Tous joueurs, valides, invalides, filles et garçons peuvent jouer dans ce sport adapté à leurs possibilités grâce à de nouvelles règles. Ce sport est pratiqué avec plusieurs paniers à différentes hauteurs, des espaces pour chaque joueur en fonction de leur capacité, du matériel adapté avec des ballons plus petits et de la confrontation uniquement entre des joueurs de même niveau. Cette adaptation de la situation proposée aux différents niveaux de ressources des élèves permet à chacun d'avoir une tâche "sur mesure". Ainsi, chacun a la possibilité d'agir dans et pour le groupe en fonction de ses capacités. C'est également le cas avec la forme de pratique nommée "la dégringolade" selon Terré en 2015 qui montrent l'utilité d'une règle simple obligeant les membres du groupe à jouer et à faire jouer. Concrètement, ce dispositif initialement mis en place dans les sports collectifs incite les élèves à faire jouer tout le monde pour marquer le plus de points possibles. En effet, un élève qui joue seul rapportera moins de points à son équipe comparé à un élève qui fait jouer toute son équipe car les points de buts marqués par un même élève s'amenuisent progressivement. De par le système de point valorisé ou les contraintes proposées dans les situations, l'enseignant peut donc inciter les élèves à agir et à travailler ensemble.

Un enseignant enquêteur : investigateur du monde propre des élèves

Valider le monde propre des élèves pour développer la confiance de chacun

Un enseignant qui use "*d'une pédagogie de la confiance*" développe des compétences coopératives chez ses élèves. Plus précisément, les interventions de l'enseignant sont constamment jugées de façon positive ou négative par les apprenants. Ce jugement est lié à une interprétation par les élèves de l'intervention de l'enseignant comme une approbation ou non de leurs actions. Ainsi, il existe deux processus d'influence : un "*processus de validation*" et "un processus d'invalidation" des actions des élèves. Le premier facilitant et le deuxième freinant ou interrompant la dynamique coopérative (Evin et al., 2013). Par exemple, lorsque l'enseignant valide les conseils d'un élève tuteur dédiés à un élève tutoré, cela augmente la crédibilité de ce dernier et donc augmente le niveau de confiance de l'élève tutoré accordée à son tuteur. À l'inverse, quand l'enseignant ne valide pas les conseils de ce dernier, cela entraîne une baisse du niveau de confiance entre les binômes. Ainsi, il serait intéressant d'utiliser ses processus sur le cas des élèves isolés afin de les valoriser pour que des interactions puissent se mettre en place avec les autres membres du groupe classe en vue de les inclure.

Faire vivre des émotions collectives fortes pour créer du lien entre les élèves

Dans l'optique d'inclure les élèves, il semble également pertinent de tendre à faire vivre aux apprenants des émotions collectives, des émotions communes. En effet, selon N. Terré dans *“Le risque et les apprentissages en kayak de mer”* en 2019, l'expérience commune d'une situation à fort impact émotionnel favorise la création de lien entre deux élèves différents sur le plan scolaire par l'émergence de l'envie de partager une émotion avec une personne qui a vécu la même émotion. On parle du « *partage social* », (op-cit). En effet, les émotions partagées créent du lien entre les individus car cela produit des souvenirs en commun qui alimentent un répertoire partagé et ce répertoire partagé est l'une des (trois) conditions de la mise en place de communautés de pratiques, selon Lave et Wenger, 1991. Ainsi, les émotions ont un rôle majeur à jouer dans la capacité des élèves à « *s'engager de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire* » (op-cit). En ce sens, Rull et collaborateurs, (2016), expliquent que « *les émotions ne sont pas seulement construites socialement mais sont aussi constitutives du lien social* ». Les élèves vont donc pouvoir se servir de ce qu'ils ont vécu préalablement avec leur camarade pour agir avec d'autres acteurs par la suite. L'enseignant pourra également utiliser ces artefacts comme des repères en lien avec certaines compétences travaillées durant le cycle.

Favoriser les supports numériques pour guider les interactions

Selon Tomaszower et ses collaborateurs (2017), les TICE peuvent être un « *véritable atout dans le but de favoriser les échanges entre pairs* » et plus largement l'inclusion de tous les élèves dans la classe, en particulier ceux qui sont les plus isolés. Cela est démontré par les travaux d'Amatte en 2014 qui montrent que « *le nombre d'interactions entre pairs est plus important avec la présence de l'outil* ». En effet, autour d'une tablette, les élèves ont naturellement tendance à échanger et communiquer sur ce qu'ils voient et réalisent. Ils ont un support sur lequel discuter. Ainsi, les élèves « *utilisent des outils numériques pour analyser et évaluer leurs actions et celles des autres* » (op-cit) et entrent dans une discussion avec leurs pairs. L'élève en retrait peut donc observer l'activité d'un pair, l'analyser et s'engager dans des interactions d'entraide, d'apport de conseils, de partage d'informations.

1.3. Cadre théorique de l'étude

Inscrite dans le cadre du programme de recherche du “Cours d'Action” (Theureau, 2006), notre recherche envisageait les actions et activités humaines comme porteuses de sens par les acteurs, c'est à dire « *montrable, racontable et commentable a posteriori* » (Saury, Ria, Sève et Gal-Petitfaux, 2006). Il s'agissait d'étudier l'expérience, les ressentis et les intentions des enseignants vis-à-vis de leurs élèves isolés en reconstruisant leur vécu et non pas en développant des interprétations personnelles et/ou théoriques. Nous avons cherché à comprendre le “Cours d'expérience des acteurs”, c'est-à-dire le “*flux de significations qui émerge des actions de l'acteur et accompagne le déroulement de son activité*” (op-cit).

Cependant, l'activité ne peut pas être analysée simplement en référence à l'expérience de l'acteur. Il englobe également des éléments “extrinsèques” de la situation pouvant avoir un impact sur l'expérience et les actions mises en place par le(s) sujet(s) étudié(s). Saury et ses collaborateurs en 2013, définissent ces facteurs comme “*des contraintes qui pèsent sur l'activité et l'expérience de l'acteur et qui relèvent de la situation présente*”. Cela peut se traduire au sein de la conception de la leçon à travers des objectifs, des tâches, de l'organisation spatiale, temporelle, sociale (espace d'interactions prévu, formes de groupements), la prise en compte de la culture, du niveau des élèves, etc, mais aussi par le comportement de l'enseignant (empathie, démarche compréhensive, pédagogie mobilisée, interventions, régulations d'interactions, etc.).

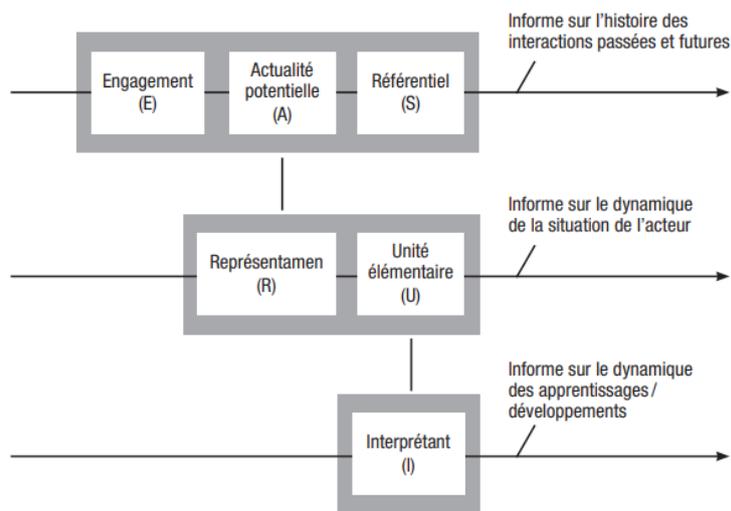
Nous nous sommes intéressés à la présence, à la fréquence et aux types d'interactions dans lesquelles les élèves isolés sont impliqués. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur cinq types d'interactions paritaires qui apparaissent comme les plus fréquentes au cours de la réalisation des tâches d'apprentissage en EPS selon le cadre du cours d'action (Saury et coll., 2013). Ces interactions sont les suivantes : les interactions d'offres d'aide et de demandes d'aide suivies ou non d'effets, les interactions de partage d'interprétations et de co-élaboration de solutions, les interactions de tutelle spontanée, les interactions de confrontation contradictoire d'expériences, les interactions de délégation. Ainsi nous avons étudié quels types d'interaction sont les plus récurrentes chez l'élève isolé et celles que l'enseignant a cherché à développer dans son cours d'EPS. Nous avons également porté notre attention sur l'impact de ces dernières sur l'inclusion de l'élève au sein de son groupe.

Nous avons analysé les interventions réalisées par l'enseignant au cours de la leçon dans le cadre de l'inclusion de l'élève isolé. Les auteurs ayant travaillé dans le cadre du Cours

d'Action ont mis en évidence que les interventions de l'enseignant significatives pour les élèves au cours de leurs interactions peuvent être catégorisées en cinq formes : les interventions en réponse à une sollicitation des élèves, les interventions de l'enseignant sans sollicitation des élèves, les interventions de l'enseignant adressées à un autre groupe, les observations de l'enseignant à distance des élèves et les interventions passées de l'enseignant. Dans notre méthode, nous nous sommes attachés à qualifier précisément quel type d'intervention était privilégiée par l'enseignant et l'efficacité de ces dernières dans le développement des interactions entre l'élève isolé et ses camarades, et plus largement sur son inclusion au sein du groupe classe.

Pour cela, nous nous sommes appuyés sur le cadre du « *signe hexadique* » proposé par Theureau en 2006 afin d'analyser le cours d'expérience des acteurs. Six composantes des signes qui accompagnent l'activité peuvent être distinguées :

- **E : L'engagement** : ses préoccupations, ses intentions lors de ses actions.
- **A : L'actualité potentielle** : ce qu'il attend de sa classe vis-à-vis de son objectif, ce qu'il anticipe, ce qu'il peut se passer selon lui en fonction de ce qu'il observe à un moment précis.
- **S : Le référentiel** : les connaissances acquises, antérieures qu'il a et va pouvoir mettre en œuvre pour répondre du mieux possible à son objectif.
- **R : Representamen** : ce qui fait sens et qu'il perçoit à un moment précis, ce qu'il voit, se souvient ou ce qu'il ressent à ce moment-là.
- **U : Unité élémentaire** : courte fraction de l'activité porteuse de sens comme les actions, les sentiments, les communications que va avoir l'acteur à un moment précis
- **I : Interprétant** : c'est-à-dire la construction de nouvelles connaissances par l'acteur, de relations entre les différents apprentissages à un instant-t. Il s'agit des connaissances, règles, principes relativement généraux mobilisés par l'acteur.



Apports des différents signes hexadiques

Theureau explique que les représentamens (R) du sujet, ce qui fait sens pour lui à un instant précis (U) et ce qu’il en déduit (I) influencent directement son engagement (E), ses attentes et anticipations (A) ainsi que ses connaissances (S). Autrement dit, l’utilisation de ce cadre d’analyse nous permet de réaliser une “*analyse locale*” du cours d’expérience de l’enseignant d’EPS dans sa leçon. Cette méthode nous permet de décrire plus finement l’expérience vécue par ce dernier et la manière dont il perçoit et construit “*son monde propre*” (Saury et coll., 2013) en lien avec son vécu et son expérience passée (référentiel) et ce qu’il prend en compte dans l’environnement présent pour viser l’inclusion des élèves isolés dans sa classe.

1.4. Objet de la recherche

Notre travail de recherche s’est intéressé aux dispositifs, aux modalités d’intervention et aux leviers mis en place par l’enseignant d’EPS afin de favoriser l’inclusion des élèves isolés au cours de ses leçons. Nous avons vu que cet “élève isolé” était caractérisé par un faible sentiment d’appartenance sociale ainsi qu’un engagement réduit dans les interactions. Nous avons fait l’hypothèse que cette inclusion de l’élève au sein du groupe classe se traduisait par son engagement dans des interactions positives avec ses camarades dans les situations proposées par l’enseignant.

Tout l’enjeu était donc, d’une part, d’identifier les choix réalisés et opérationnalisés par l’enseignant avant et pendant sa leçon d’EPS dans l’optique de favoriser l’engagement dans les interactions “positives” entre pairs, c’est-à-dire les interactions propices aux apprentissages

visés, et plus largement l'inclusion de l'élève isolé et, d'autre part, d'étudier les interactions se développant au sein des situations de classe, en particulier les interactions de l'élève isolé avec ses camarades de classe.

Pour cela, nous nous sommes appuyés sur le cadre posé par le programme de recherche du Cours d'Action que nous avons développé précédemment dans le cadre théorique. Plus particulièrement, nous avons utilisé le cadre d'analyse des signes hexadiques afin de déterminer les éléments qui ont fait signe pour l'enseignant au cours de sa leçon et qui l'ont poussé à intervenir d'une certaine manière. Nous avons cherché à caractériser ses intentions, ses perceptions, ses émotions, à comprendre les modes d'actions qu'il a privilégié à un instant T.

Nous avons cherché à répondre aux questions suivantes :

- Quels éléments saillants de l'expérience vécue par l'enseignant au cours de sa leçon déterminent les choix et interventions pour inclure l'élève au sein du groupe classe ?
- Quels leviers et modes d'interventions sont mobilisés par l'enseignant au sein des séances proposées et des adaptations mises en place ?
- Dans quel type d'interactions cherche-t-il à engager l'élève isolé ?

2. SITUATION D'ÉTUDE

Nous nous sommes intéressés, à travers l'expérience de deux enseignants d'EPS dans deux contextes d'établissements distincts, aux choix opérationnalisés censés favoriser l'inclusion de leur élève isolé dans leur leçon d'EPS. Nous nous sommes notamment focalisés sur leurs actions, leurs communications, leurs focalisations, leurs interprétations, leurs émotions ainsi que leurs ressentis vécus au cours de leurs interventions en cours d'EPS. Les leçons d'EPS se sont déroulées avec une classe de 6ème dans l'activité danse et avec une classe de 3ème dans l'activité course d'orientation. La classe de 6ème était composée de 18 élèves valides et un élève atteint de troubles autistiques assez sévères. Selon les données concernant la population d'élèves accueillie dans le premier établissement, les élèves étaient pour 80% d'entre eux issus de familles d'ouvriers et d'agriculteurs. Dans le deuxième établissement, la classe de 3e était composée de 25 élèves. Cet établissement caractérisé comme "plutôt favorisé" était composé d'origines sociales diverses avec des pourcentages de catégories socio-professionnelles variées, proche des moyennes nationales.

2.1. Autorisations préalables à l'étude

Avant de réaliser notre étude (tournage, vidéo, entretiens...), nous avons rencontré les chefs d'établissement des deux collèges pour obtenir leur autorisation. Nous avons aussi demandé aux enseignants et aux auxiliaires de vie scolaire leur accord pour filmer les séances d'EPS. Ceci dans le but d'effectuer des entretiens permettant de mieux comprendre les leviers et les conditions efficaces pour inclure les apprenants. Nous avons présenté le sens et le but de notre recherche.

Nous avons également distribué aux élèves et aux parents un document de droit à l'image et des autorisations parentales pour obtenir leur consentement à participer à l'étude.

2.2. Participants

Les participants à l'étude étaient deux enseignants d'EPS travaillant avec une classe de 6ème pour l'un et une classe de 3ème pour le second. Nous avons choisi ces classes car chacune d'elles comportait un élève isolé face au groupe classe. Ce retrait était caractérisé par des

difficultés à agir et interagir avec les différents membres des groupes dont ils faisaient partie et un certain manque de confiance en eux pour s’engager et exprimer ce qu’ils pensaient et/ou ressentaient au cours des activités et projets communs.

La première enseignante d’EPS, que nous avons appelée “enseignante 1”, était en poste depuis la rentrée 2021-2022 dans son établissement situé en zone rurale. Cette enseignante avait une vingtaine d’années d’ancienneté dans le métier. Elle a été préalablement en poste dans l’académie de Versailles pendant six ans dans un établissement classé REP+. Son groupe-classe était composé de 19 élèves, habitants des communes de Corcoué-sur-Logne, Touvois et de Legé, en Loire-Atlantique. Dans cette classe, l’élève en difficulté d’inclusion était atteint de troubles autistiques. Cet élève, arrivé depuis la sixième, était présent en cours d’EPS toute la semaine sauf le mercredi. Il était suivi par un auxiliaire de vie scolaire dans son parcours de formation scolaire. Tout au long de notre étude, nous l’avons qualifié par la lettre “D”.

Le second enseignant, que nous avons appelé “enseignant 2”, intervenait au sein d’un collège dans un contexte “favorisé”. Ce dernier a 13 ans d’ancienneté. Il est professeur d’EPS agrégé dans ce collège depuis 7 ans. La classe de 3e est composée de 27 élèves, le sujet en difficulté d’inclusion sociale était un élève valide, très souvent en retrait avec les autres élèves de sa classe. Ce dernier est arrivé au collège en classe de sixième et a toujours eu des difficultés à se sociabiliser du fait de sa grande timidité. Il a l’habitude de se reculer, s’écarter se retirer physiquement du groupe classe par courte période. Tout au long de notre étude, nous l’avons qualifié par les lettres “Ma”.

2.3. Méthode de recueil de données

2.3.1. Matériel utilisé

Le dispositif comprenait deux leçons étudiées pour l’enseignante 1 et une leçon pour l’enseignant 2, à l’aide d’outils mis à disposition par notre université. Pour analyser les paramètres présentés dans l’objet de recherche, nous nous sommes appuyés sur deux caméras et plusieurs microphones portatifs. Nous avons placé une caméra dans un plan large reprenant les interventions de l’enseignant face au groupe classe et une caméra mobile permettant de suivre l’évolution de la pratique de l’élève isolé et de son groupe de travail. Grâce à ces enregistrements vidéo et audio, nous avons sélectionné les moments saillants de la séance pour revenir plus en détail sur ces derniers avec l’enseignant durant l’entretien d’auto-confrontation.

Ils avaient pour objectif de décrire l'ensemble des éléments propres aux acteurs en question (actions, sensations, interprétations, etc.) dans des moments significatifs pour eux en lien avec l'inclusion dans la classe.

Les enseignants ont également été enregistrés sur le plan audio. L'élève isolé et chaque membre de son groupe ont été équipés d'un microphone. Nous avons utilisé les enregistrements audios des enseignants pour tenter de comprendre, caractériser les interventions, régulations et adaptations mises en place par ces derniers lorsqu'ils essaient d'inclure l'élève en retrait.

Enfin, nous nous sommes servis des enregistrements audios entre les membres du groupe de l'élève isolé pour identifier les différents types d'interactions qui ont vu le jour durant la séance entre l'élève isolé et ses camarades.

2.3.2. Entretiens d'auto-confrontation

Après la leçon, nous avons mené un entretien d'auto-confrontation semi-directif avec chaque enseignant afin de caractériser précisément l'expérience de l'enseignant dans l'activité, de déterminer ses intentions, ses perceptions, ses émotions à un moment précis et de comprendre les modes d'actions qu'il privilégie. Autrement dit, nous avons cherché à connaître le vécu de l'enseignant dans la situation.

Il s'agissait de revenir avec l'enseignant sur différents temps saillants de la leçon, sur les interventions significatives réalisées, les éléments qui ont fait signe pour lui.

Pour réaliser ces entretiens, nous nous sommes appuyés sur plusieurs précautions méthodologiques.

Premièrement, nous avons établi une relation de confiance avec l'enseignant en précisant que tous les éléments vidéos et audios utilisés pendant l'entretien étaient des matériaux de recherche et qu'ils ne serviront pas dans un autre but que celui que nous lui avons exposé. De plus, nous avons précisé qu'aucune donnée ne sera utilisée sans son accord. Nous avons insisté également sur le fait que notre étude se centrait sur l'activité réelle de l'acteur, ce qu'il a fait, dit, perçu, pensé et que nous nous attachons à rester sur cet objectif. Autrement dit, qu'il ne s'agissait pas de porter un jugement sur son activité mais plutôt de la comprendre.

Deuxièmement, nous avons contrôlé le déroulement de la vidéo en faisant des arrêts sur image, des retours en arrière, des avances rapides afin d'accompagner au mieux l'enseignant

dans l'expression de son vécu dans la situation. Nous avons permis également à ce dernier de contrôler lui-même le déroulement de la vidéo afin de se rapprocher au plus près de son ressenti, de sa situation.

Troisièmement, nous nous sommes attachés à recontextualiser au maximum l'enseignant dans la situation en rappelant les faits observés et en demandant à ce dernier de le faire. Autrement dit, nous avons demandé à l'enseignant de nous réexpliquer les objectifs de leçon, les dispositifs mis en place, etc, afin qu'il puisse se remettre dans la situation au maximum.

Quatrièmement, nous avons adapté la durée de l'entretien en accélérant la vidéo lors des moments sans réels éléments saillants dans le cadre de notre analyse afin de pouvoir nous attarder plus longuement sur les éléments les plus pertinents. Pour ce faire, nous avons pris des notes lors des leçons afin de repérer et marquer les moments les plus importants à revoir avec l'enseignant.

Enfin, nous avons tenté de nous placer dans les meilleures conditions temporelles pour faciliter la remise en situation de l'enseignant. Autrement dit, nous avons réalisé les entretiens le plus rapidement possible après la fin de la leçon étudiée. L'idée étant que le délai entre la situation et l'entretien soit le plus court possible afin que l'enseignant puisse se rappeler plus facilement de son vécu.

Durant cet entretien, nous avons donc questionné les enseignants avec la vidéo en support en utilisant des catégories de questions qui sont directement liées aux différents signes hexadiques :

- **Engagement** : *“Que cherchez-vous à faire à cet instant ? Quelles sont vos préoccupations ? Que dites-vous ? Dans quel but vous vous conduisiez ainsi ?”*
- **Actualité** : *“À quoi vous attendez-vous à cet instant ? Comment anticipez-vous cela ? Êtes-vous surpris ?”*
- **Référentiel** : *“Quelle connaissance utilisez-vous à ce moment-là ? À quelle expérience-type déjà vécue faites-vous référence ?”*
- **Representamen** : *“Quel élément prenez-vous en compte dans la situation à ce moment-là ? Qu'est-ce qui fait signe pour vous ? Qu'est-ce qui vous a marqué ? À quoi prêtez-vous attention ?”*

- **Unité élémentaire** : *“Que faites-vous à ce moment-là ? Que pensez-vous ? À quoi faites-vous attention ? Comment interprétez-vous la situation ? Que vous dites-vous ? Que ressentez-vous ? Comment vous sentiez-vous ?”*
- **Interprétant** : *“Quelle connaissance avez-vous construit à ce moment-là “ “Comment savais-tu que...”*

Nous avons utilisé uniquement des questions ouvertes afin de permettre à l’enseignant de nous livrer sa vision de la situation, son ressenti, son vécu.

2.4. Procédure d’analyse

Dans un premier temps, nous avons sélectionné l’ensemble des passages vidéos et des interventions audio des acteurs considérés comme “saillants” au regard de nos questions de recherches. Pour ce faire, nous avons sélectionné l’ensemble des passages où l’enseignant repérait un élément clef pour encourager les interactions ainsi que les leviers qu’il pouvait mettre en place à cette fin. Nous avons également pris en compte l’ensemble des interactions entre l’élève isolé et son groupe de travail.

Ensuite, nous avons retranscrit intégralement les entretiens afin de construire des tableaux à deux volets (Theureau et Jeffroy, 1994). Cette étape a consisté à synchroniser temporellement le déroulement « objectif » de l’activité à travers les verbalisations et les actions des élèves durant la séance, ainsi que les actions, les outils, les régulations de l’enseignant (volet 1), mis en relation avec les verbalisations issues de l’entretien d’auto-confrontation de l’enseignant (volet 2).

Par ce croisement des deux volets, dans le respect de la chronologie des faits, nous avons cherché à faire apparaître les actions, les communications, les intentions, les attentes, les interprétations et les émotions des enseignants interrogés en lien avec l’inclusion de leur élève isolé. Les leviers et les modes d’interventions de l’enseignant ont ensuite été catégorisés en fonction des trois modes d’interventions définis par Carole Sève en 2014.

L’objectif était d’identifier les thématiques importantes aux yeux des enseignants relatives aux questions de la facilitation des interactions d’apprentissage dans les groupes d’élèves et de l’inclusion des élèves isolés. Pour identifier ces thématiques, nous avons rassemblé dans des tableaux d’analyses, les éléments porteurs de sens, issus des tableaux à deux volets (extrait

d'entretien, extrait de dialogue, composante de l'expérience, description du moment saillant, extrait d'image, etc.) en nous posant trois questions : Que disent d'important les enseignants sur les questions étudiées ? Que pouvons-nous dire de leur expérience en situation (étude des composantes de leur expérience), et quels sont les effets sur l'inclusion de l'élève isolé ?

3. RÉSULTATS

Suite aux entretiens d'auto-confrontation, nous avons dégagé à partir de l'analyse de l'expérience des enseignants et de la prise en compte de leur activité en situation 13 thèmes portant sur les leviers, les régulations et les modes d'intervention permettant d'inciter l'élève isolé à interagir dans la classe. Nous avons identifié six thèmes dans les deux premières séances de l'enseignante 1, et sept thèmes concernant la séance de l'enseignant 2.

3.1. Analyse de l'activité de l'enseignante 1 :

Thème 1 : La définition des contenus d'apprentissage comme levier pour guider les interactions

Pour commencer, l'enseignante 1 a construit une séance visant à se servir des compétences sociales pour développer les compétences motrices et méthodologiques. Elle a mobilisé les apprentissages au service du travail coopératif pour inciter chaque apprenant à travailler avec ses pairs. Plus précisément, les élèves devaient travailler sur les procédés de compositions (unissons, cascades, etc.), sur la fluidité et la synchronisation des actions pour créer du lien entre les danseurs. Chaque apprenant visait alors à développer des repères pour la communication à la fois verbale et non-verbale, afin de réussir à agir ensemble et ainsi construire un projet artistique commun. L'engagement de l'enseignante au regard du choix de cette mise en situation d'apprentissage était de développer les relations sociales, les interactions et relations positives dans la classe. Son attente était de voir se développer des relations entre élèves dans cette situation : *“j'ai demandé de travailler sur leur chorégraphie en essayant d'insister sur les formes de regroupement, l'unisson la cascade et euh et l'occupation de l'espace...essayé aussi d'introduire cette relation à l'autre...”*. Durant l'entretien, l'enseignante a expliqué qu'elle prévoyait l'utilisation de ces procédés de compositions et les différents paramètres du mouvement pour obliger les élèves à agir les uns avec les autres en se centrant sur un ou des apprentissage(s) commun(s) (Élément de référentiel : le travail sur la composition oblige les élèves à travailler ensemble). En incitant les élèves à agir ensemble, l'enseignante recherchait des interactions se rapprochant de la “Co-élaboration de solution” permettant à chacun d'exprimer et justifier son avis. L'observation des relations entre élèves

dans la situation a montré qu'il s'agissait dans les faits, davantage de co-élaboration acquiescante de la part des élèves moins à l'aise face aux leaders naturels.

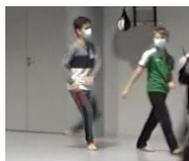
Thème 2 : Jouer sur les formes de groupements pour mettre en place le travail coopératif

Pour ce qui est de la conception de la leçon, l'enseignante 1 a également cherché à former des groupes limités en nombre qui s'élargissaient progressivement (binôme puis travail à quatre puis avec la classe). Selon elle, commencer par former des petits groupes (binômes, trinômes etc.) permet de mettre plus en confiance l'élève isolé en limitant la pression sociale, ce qui permet de faciliter et enrichir les interactions et les liens entre élèves (Élément de référentiel : les petits groupes facilitent les interactions sociales pour les élèves isolés). C'est pourquoi l'enseignante fait travailler l'élève isolé en binôme avant de le faire passer devant un autre binôme puis devant la classe. Ces formes de groupements qui s'élargissent peu à peu permettraient aux élèves les moins à l'aise d'accepter progressivement leur corps ainsi que le jugement des spectateurs. Dans le même sens, elle préfère privilégier sur l'ensemble de l'année des formes de groupements libres pour que les élèves puissent se sentir à l'aise avec leurs camarades de travail (Representamen). L'enseignante n'utilise que les groupements affinitaires avec cette classe car le travail coopératif se fait plutôt naturellement entre les élèves. De plus, les élèves sont incités à interagir davantage avec leurs partenaires lorsqu'ils ont été choisis préalablement. Pourtant, l'enseignante nous explique qu'il faut surveiller la personne qui accompagne l'élève isolé car elle doit accepter les différences et rentrer dans une posture de "tuteur". Nous avons d'ailleurs retrouvé ce type de profil chez M, élève décrit comme « Le professeur bis » par l'enseignante car il vérifie que D ait bien compris, il réexplique l'attendu, accepte l'erreur ou les temps de retraits de son camarade. L'enseignante cherche à développer des interactions plutôt positives avec le binôme, reposant sur l'avis des deux parties.

Bien que l'argumentation ne soit que peu utilisée par les élèves durant la séance, nous avons pu observer que les élèves s'écoutent et plus particulièrement que D osait exprimer ses idées et tentait d'apporter des solutions. Nous pouvons d'ailleurs illustrer nos propos lorsque M dit à son groupe "C'est moi le leader" et que D répond "Oui vas-y" sans chercher à comprendre ou à justifier leur choix.

Thème 3 : Jouer sur l'interdépendance des actions

Pour inciter les élèves à interagir ensemble, l'enseignante a proposé une situation comportant une interdépendance entre les mouvements des différents membres du groupe. Les élèves ont dû se servir des actions de leur partenaire pour créer leur mouvement puis leur mouvement a ensuite servi de base pour construire la réponse de leur binôme. L'objectif était de *“déclencher des mouvements chez les uns chez les autres à partir de mon mouvement à moi quoi ou d'un geste corporel qui puisse déclencher des actions communes”*. L'enseignante explique qu'elle souhaitait développer les relations sociales en guidant les interactions grâce à l'interdépendance des rôles entre le “suiveur et l'imitateur”. Selon elle, cela contraint les élèves à travailler et coopérer avec leur partenaire pour réussir ensemble grâce à des actions dépendantes les uns des autres visant à produire une petite chorégraphie commune (référentiel). Ainsi, l'élève isolé s'est engagé dans un travail coopératif en interagissant à la fois verbalement et physiquement avec son binôme puis progressivement avec d'autres camarades de classe.



L'enseignante a également cherché à encourager et guider les interactions en impliquant les élèves dans un temps de discussion pour déterminer qui devait être le leader du groupe afin de départager les idées du groupe pour créer leur chorégraphie. Cet objectif commun devait permettre d'inciter les élèves à développer des « partages d'interprétations et co-élaboration de solutions » ou des « co-construction sans désaccord » grâce à des choix argumentés entre les différents membres du groupe. Pourtant, les élèves ne savaient pas comment départager leurs idées et se sont retrouvés à interagir en « confrontation contradictoire sans argumentation ». Dans les faits, l'élève isolé n'a pas osé s'imposer face à ses partenaires, ce sont les “leaders naturels” qui se sont contredits sans chercher à justifier leur choix.

Thème 4 : Encourager, valoriser les capacités de l'élève en le mettant en avant

D'après l'enseignante 1, valoriser les capacités de l'élève, notamment quand ce dernier participe à la construction des idées, est essentiel pour que le travail de groupe prenne forme.

En effet, elle nous dit : *“ c'est aussi leur montrer que D sait quoi ! Parce qu'à force de dire qu'il ne suit pas, il ne sait pas, en fait, au bout d'un moment tu dis regarde D il sait faire. ”* Ainsi, cette enseignante utilise le processus d'influence de validation comme cité précédemment dans les leviers. En nous appuyant sur le cadre théorique du Cours d'Action, l'enseignante nous a expliqué qu'elle s'appuie sur ce qu'elle connaît sur D pour lui proposer des idées concrètes qu'il peut démontrer aux autres sans problèmes (Référentiel). Autrement dit, elle met un coup de projecteur sur D en lui donnant l'opportunité de montrer ce dont il est capable de faire. Effectivement, elle dit : *“il faut que tout soit dans le concret (...). Ça lui parle, la boule, le ballon, le bowling”*. Elle valorise et partage également les idées de l'élève isolé à toute la classe : *“Que ce soit D ou un autre si l'idée est bonne c'est vrai que, bon et qui plus est si c'est D, de prendre son idée et bien ça va lui permettre d'être plus à l'aise aussi dans le groupe et puis pouvoir avancer d'autres idées”*. L'enseignante a d'ailleurs expliqué durant l'entretien que cette routine, installée depuis le début d'année avec la classe, a permis à D d'accepter le regard de ses camarades et d'éviter les moqueries ou remarques désagréables de la part de ses camarades. L'enseignante précise également que l'encouragement de l'élève pour lui permettre de persévérer et rester impliqué dans la tâche est essentiel. C'est pourquoi elle insiste à de multiples reprises auprès de D pour lui montrer qu'il est capable d'atteindre l'objectif en disant par exemple *“Tu vas réussir !”, “Aller c'est ça continue”* ; ou pour le rassurer lorsqu'elle prononce par exemple *“Oui super D, t'es avec L”*. Ceci a provoqué une réelle implication dans la situation avec des partages d'interprétation ou des interactions de co-élaboration acquiescante entre D et son groupe. Plus précisément, D s'engage très fortement en essayant d'imposer ses idées comme l'illustre ses échanges avec M : *“ Voilà c'est ça qu'il faut faire !”, “ Il faut noter d'accord ?”, “ Note bien hein !”*. D tente également d'encourager M lorsqu'il dit : *“Aller c'est ça”, “Super”*. Il lui laisse des choix, notamment quand M lui dit *“C'est moi le leader”* et qu'il répond *“Oui vas-y”* puis va demander à l'enseignante : *“Madame, est-ce que M peut être notre chef s'il vous plaît ? ”*. En ce sens, l'enseignante confirme l'effet de son intervention sur les interactions de D en disant : *« c'est marrant il s'assure que son camarade fait les choses bien (...) il est investi quand même (...) on sent qu'il veut que ses mots soient entendus. ”*. Ainsi selon elle, mettre en lumière l'élève isolé et le valoriser lorsqu'il échoue est indispensable pour générer progressivement des interactions propices à l'inclusion de ce dernier.

Thème 5 : Apporter une attention particulière à l'attitude de certains élèves

Pour accompagner les élèves positivement durant la séance et leur permettre de s'inclure dans la classe, l'enseignante 1 nous explique qu'elle s'efforce de porter une attention plus soutenue à "l'attitude de certains élèves". Elle cherche à identifier les comportements déviants ou ceux pouvant montrer de l'incompréhension, de l'incertitude. Cela lui permet de recentrer les élèves sur les apprentissages demandés et donc de les inciter à s'engager dans les interactions prévues par la leçon. Pour ce faire, elle explique qu'elle se concentre prioritairement sur des moments signifiants (élément de representamen) où l'élève isolé s'écarte spatialement de son groupe, ne réalise pas les actions demandées ou lorsqu'il doit interagir verbalement et corporellement avec ses partenaires. Ainsi, l'enseignante a permis à D d'oser s'impliquer dans le groupe, de tenter différentes solutions devant la classe, avec des partenaires, en accompagnant et en interagissant positivement sur ses capacités lorsqu'elle identifiait des moments clefs. Elle explique que ces moments sont singuliers car ils dépendent du niveau de ressources motrices, cognitives et relationnelles de chaque sujet. Par exemple, lorsqu'elle termine d'expliquer les consignes du second atelier, comprenant un petit plus de règles à assimiler pour les élèves, elle se rapproche de D pour lui demander "*Tu as bien compris ce que tu dois faire ?*". Lors de l'entretien elle ajoute qu'elle a regroupé D avec M car il prend très au sérieux le rôle de tuteur et parce qu'elle sait que "*Si je vois que ça ne fonctionne pas, ça ne va pas venir de D*". Ainsi, pour pallier les moments où l'enseignante ne peut pas prendre d'information sur l'évolution de la pratique de l'élève isolé durant des passages clefs, elle se sert d'un partenaire qu'elle qualifie comme le "professeur bis" pour l'accompagner.

Thème 6 : Accorder le droit à l'erreur

L'enseignante cherche à accorder un droit à l'erreur en normalisant les échecs de la classe. Son objectif est de faire comprendre à tout le monde que l'erreur est une étape de l'apprentissage, qui permet de comprendre les conduites à mettre en exergue ou non. Pour ce faire, les groupes choisis en démonstrations de classe ne sont pas les élèves les plus à l'aise dans l'activité. L'enseignante explique qu'en faisant cela tous les élèves prennent l'habitude de passer devant la classe, prennent confiance en eux en comprenant que se tromper est un passage souvent obligatoire pour apprendre et réussir (Référentiel). Ainsi, durant l'entretien, l'enseignante explique que son intention est de normaliser l'erreur (Engagement) pour donner confiance en chacun et permettre d'accepter ses erreurs et celles des autres sans apporter de

jugement personnel : « *Il faut vraiment gommer la différence* ». Plus concrètement, elle se sert des démonstrations explicitées pour mettre en avant les erreurs à éviter ou celles à surpasser en expliquant l'intérêt ainsi que le moyen d'y parvenir. On retrouve notamment cette logique lorsqu'elle explique « *Tu vois c'est important de prendre des groupes qui ne marchent pas toujours forcément parce que comme il ne marche pas toujours forcément et bah les autres voient que ça ne marche pas forcément et bah qu'ils ne sont pas si nuls que ça avec les autres (...) C'est pour ça qu'effectivement c'est important de prendre des élèves qui sont différents, qui ont des difficultés. Pas toujours prendre les meilleurs parce que tu sais justement que les meilleurs vont réussir à faire ce tu vas demander la tâche* ».

De par ces mots et les régulations apportées par l'enseignante, nous pouvons déduire que la mise en avant de l'erreur à travers les démonstrations et les interactions visant à normaliser les différences et les échecs sont, pour l'enseignante, l'un des moyens qui ont permis à D de s'engager dans un travail coopératif. Cela lui a permis d'interagir à la fois verbalement et corporellement avec ses partenaires. D'ailleurs, lorsque D n'a pas réussi l'un des exercices proposés, M l'a prévenu « *D tu fais pas ce qu'il faut !* » sans pour autant le dévaloriser. L'enseignante en a profité pour rappeler à M qu'il doit, dans ces cas-là, expliquer et/ou montrer à son partenaire ce qui est attendu d'eux pour réussir ensemble.

3.2. Analyse de l'activité de l'enseignant 2 :

Thème 1 : Les formes de groupements pour favoriser les interactions

Imposer des groupes réduits en tenant compte des caractéristiques des élèves semble être important pour passer plus facilement d'une vision de groupe classe à une focalisation sur l'élève isolé. Ainsi, cela permet à l'enseignant de prévoir davantage d'accompagnement pour tel groupe que pour d'autres. En effet, voici un extrait d'entretien avec l'enseignant pour appuyer cette idée : « *J'ai pas mis certains élèves ensemble exprès pour les avoir voilà pour pas les mettre non plus en difficulté ou autre* ». Dans le cadre théorique du Cours d'Action, il nous montre que sa connaissance fine des caractéristiques de ses élèves notamment de l'élève isolé (Référentiel) lui permet de cibler les élèves auprès desquels il doit être plus à l'écoute et présent en cas de besoin de guidage. Son but étant de déclencher des relations sociales entre l'élève isolé et son groupe (Actualité potentielle). C'est effectivement ce qui s'est déroulé lors de la

leçon car il y a de nombreuses interactions propices aux apprentissages. Plus précisément, l'élève isolé et son groupe ont élaboré des solutions entre eux et ont partagé leur interprétation de façon très surprenante à plusieurs moments de la leçon et ce dès l'échauffement laissant l'enseignant sans voix. Voici des extraits d'entretien avec l'enseignant pour illustrer ces effets positifs sur l'inclusion de l'élève isolé : *“Alors il me semble que j'étais agréablement surpris parce que je crois qu'il est allé directement avec son groupe et il ne s'est pas échauffé seul.”*, *“Quand il lève la main et il se propose d'être guide donc ça veut dire que voilà il s'engage avec voilà ce corps, sa voix pour dire voilà « je le veux ». Il est toujours présent pour demander.”*

Ensuite, la formation de groupes hétérogènes avec des élèves de niveaux physiques et cognitifs différents semble être d'une importance capitale aux yeux de l'enseignant dans le but de contraindre les élèves à s'organiser ensemble en fonction des ressources de chacun pour pouvoir réussir la situation d'apprentissage. Autrement dit, l'enseignant met en avant l'importance de concevoir une leçon (guidage) dans laquelle la composition des groupes doit être pensée méthodologiquement. En effet, dans le cadre du Cours d'Action, il nous explique, en tenant compte de ses connaissances, que les groupes de niveaux hétérogènes sont un levier favorable aux relations sociales d'organisation entre les élèves (Référentiel). Il ajoute également que sa volonté est de provoquer des relations autour de l'organisation collective des coureurs pour savoir qui va chercher telle ou telle balise en fonction de sa capacité physique. Voici un extrait d'entretien avec l'enseignant qui illustre nos propos : *“J'ai fait en sorte d'avoir des groupes qui étaient complètement hétérogènes notamment sur les capacités physiques des élèves. Et ce que je recherchais c'est qu'ils soient capables, en fonction de leur capacité physique, de dire aussi : “bah attendez-moi si vous voulez qu'on soit revenu dans les quatre minutes là ben vaut mieux que peut être que je n'aille pas trop loin parce que y'en a 4 à chercher et c'est que de la vitesse quoi. Si je vais à chaque fois trop loin peut être que je ne serai pas dans les temps”. Donc voilà l'idée, identifier les points forts et points faibles de chacun pour gérer l'effort collectif (...) pour moi là c'était ça qui était important. »*

Ce levier capital a pu provoquer de nombreuses interactions propices aux apprentissages au cours de la leçon notamment de l'ordre de la co-élaboration de solution surtout juste après que l'enseignant ait donné les groupes pour la leçon. En effet, nous pouvons voir le groupe de

l'élève isolé se réunir pour discuter pendant leur échauffement sur ces images issues de nos enregistrements vidéos :



L'enseignant confirme ces effets positifs sur l'inclusion de l'élève en nous faisant part de son étonnement quant à l'engagement de ce dernier dans les échanges au sein de son groupe. Voici un extrait d'entretien : *“Alors il me semble que j'étais agréablement surpris parce que je crois qu'il est allé directement avec son groupe et il ne s'est pas échauffé seul.”*

Enfin, l'enseignant 2 constituait des groupes réduits pour chacun des ateliers avec quatre élèves maximums. Selon ses propos, ce point de la conception de sa leçon (guidage) a pour but d'adapter le niveau d'exigence social au niveau d'inclusion de l'élève en le faisant principalement interagir avec un nombre réduit de camarades, à savoir son groupe de travail.

Voici quelques extraits d'entretien illustrant ces affirmations : *“ C'est compliqué, dans un groupe classe, de pouvoir faire interagir par exemple Ma avec tout le monde, ce n'est pas possible. Et puis je pense que la charge mentale ou affective pour lui elle serait trop élevée aussi donc lui dire que OK sur ces moments clés c'est important peut être que sur un ou 2 autres moments dans la séance il pourra le faire aussi mais si on lui demande d'être tout le temps dessus, la charge cognitive et puis surtout affective elle va être trop forte et là on risque d'avoir même une rupture dans ce qu'on veut faire quoi moi en tout cas c'est comme ça que je le vois avec ce type d'élève. ”*

En nous appuyant sur le cadre théorique du Cours d'Action, cela traduit clairement une volonté de l'enseignant de faire interagir Ma avec un nombre restreint d'élèves (son groupe) et seulement à 2 ou 3 moments clés de la leçon (Engagement). Dans ses propos, l'enseignant nous montre qu'il met cela en place en s'appuyant sur sa connaissance et les actions des élèves (Actualité potentielle), plus précisément sur les ressources sociales de Ma afin de lui proposer un cadre d'apprentissage et d'interactions avec ses camarades qui ne lui demande pas d'effort qu'il ne puisse pas fournir au risque de créer une rupture avec l'élève et d'accentuer son isolement. Il fait donc le choix de réduire le nombre d'interactions et la récurrence de ces

dernières en mettant en place ces “moments clés” où, comme il le rappelle deux fois durant l’entretien, l’élève isolé est amené à interagir avec son groupe.

L’utilisation de ce levier a pour effet de générer des interactions entre Ma et son groupe, à savoir des interactions de co-élaboration de solution et partage d’interprétation dans l’optique de se répartir les postes selon les capacités de chacun, de définir qui est guide, etc.

Thème 2 : Éviter d’entrer en conflit avec l’élève en tolérant un certain niveau d’isolement

Il apparaît essentiel également d’éviter d’entrer en conflit avec l’élève en tolérant un certain niveau de son isolement. Plus concrètement, pendant que l’enseignant donne des consignes au groupe classe, Ma est assis loin des autres camarades de sa classe. L’enseignant ne lui fait aucune remarque et ne lui demande pas de se rapprocher. Le levier utilisé est d’éviter de dégrader les relations entre l’enseignant et l’élève. Dans son cours d’expérience, il anticipe le fait que si l’enseignant se confronte à l’élève, cela pourrait amplifier son isolement via la mise en place d’une mauvaise relation enseignant-élève (Actualité potentielle). Dans le cadre théorique du Cours d’Action, l’enseignant nous explique son choix qui découle d’expériences vécues antérieurement (Référentiel) : *“Je lui avais déjà demandé plusieurs fois sur d’autres activités de se rapprocher, de se mettre plus près, mais il a toujours cette distance-là. Je le laisse parce qu’il est à l’écoute (...) il suit, il écoute et donc il remplit après les objectifs demandés”*. Ce choix opéré n’a entraîné aucune interaction entre Ma et ses camarades ou avec l’enseignant. Cependant, nous constatons que l’enseignant reste satisfait du comportement de Ma à condition que ce dernier écoute et travaille comme il le dit dans l’entretien : *“j’ai pas envie de rentrer peut être dans un conflit (...) peut être que s’il est trop près il serait peut être mal à l’aise alors là comme il est à distance de parole et d’écoute je ne veux pas le forcer.”*

Thème 3 : Valoriser l’élève isolé

Après avoir analysé la leçon et l’entretien de l’enseignant 2, l’utilisation de ce levier cité dans notre cadrage théorique s’est avérée très présent au sein de sa leçon et donc important pour lui puisqu’il le mobilise à trois moments saillants de sa leçon. En effet, nous avons relevé un premier moment saillant révélant cette importance lorsque l’enseignant a confirmé le soupçon qu’avait l’élève isolé sur l’erreur de poinçon de sa camarade. Ainsi, il valide ses propos devant ses camarades ce qui renforce la confiance accordée qui lui est accordée par ses camarades.

L'enseignant nous explique qu'il avait un doute sur l'exactitude du poinçon (Representamen) et que Ma est un élève qui a besoin d'être accompagné plus fortement (Référentiel). C'est pourquoi il reste à proximité du groupe pour d'une part vérifier s'il n'y a pas d'erreur de poinçon et d'autre part entendre les interactions dans le groupe de Ma (Unité élémentaire). Voici un extrait d'entretien pour illustrer ces propos : *“Je viens voir parce qu'il y a peut-être une erreur de poinçon de lecture et aussi voir quelles sont les interactions qu'il y a entre eux. Je viens voir dans ce groupe là parce qu'il y a cet élève là pour moi qui a besoin d'avoir aussi une présence... Mais voilà, ce que je cherche en fait c'est plus d'accompagner surtout M.”*

En validant les propos de Ma, l'enseignant lui permet de s'engager davantage dans les échanges propices aux apprentissages du type co-élaboration de solution au sein de son groupe grâce à la confiance qui s'est installée entre lui et ses camarades. Voici un extrait de dialogue qui témoigne de ces faits :

- *Ma : “ Ok ça c'est bon ! Et lui c'est bon enfin je crois attends.”*
- *C : “Non”*
- *Ma : “Non ce n'est pas tout à fait le même”*
- *L'enseignant 2 : “Fais voir ? Ce n'est pas tout à fait le même ?” Ah oui ce n'est pas tout à fait le même”*
- *C : “T'es pas allé chercher le tien ?”*
- *Ma : “Non je ne suis pas allé le chercher. Trop compliqué”*
- *C : “Ok”*

L'enseignant accorde également une importance à valoriser l'élève isolé lorsqu'il interagit bien avec ses camarades. Plus précisément, durant l'entretien, nous avons montré à l'enseignant 2 le même moment saillant vu précédemment où Ma vérifie qu'il n'y a pas d'erreur de poinçon. Ma a fait un grand geste du bras et a sourit. L'enseignant nous a alors expliqué son regret de ne pas avoir pu valoriser le travail de communication de Ma à son groupe. Il projetait notamment de le faire plus fortement lors des prochaines leçons (Interprétant). Cet extrait d'entretien illustre nos propos : *“J'aime bien cette vidéo parce que ça montre que je ne l'avais pas vu mais c'est vrai que (...) quand il dit que c'est bon quoi ça veut dire qu'il a réussi à donner la bonne consigne et c'est dommage parce que si j'avais vu je l'aurais valorisé voir plus. De pas avoir vu ça, (...) je ferai attention à ça la prochaine fois s'il réussit des choses comme ça*

en groupe de valoriser cet esprit-là (...). On voit cette interaction positive là qu'il a eue (...). Je pense que c'est un geste auquel il faut faire attention pour ces élèves, c'est important.”

Enfin, un troisième moment saillant montre l'importance accordée au fait de valoriser l'élève sur ses communications avec ses camarades pour maintenir les interactions entre eux. C'est notamment le cas quand l'élève “isolé” demande à deux reprises d'être le nouveau guide. Mais le groupe ignore sa proposition et décide de choisir un autre guide. Voici un extrait de dialogue de l'élève isolé avec son groupe :

- *Ma : « C'est qui qui fait le dernier ? » Le groupe ne répond pas.*
- *Ma : « C'est toi T ? Moi je veux bien le faire » Le groupe ne répond pas.*

L'enseignant n'a pas perçu ce moment saillant au cours de la leçon mais en constatant cela lors de l'entretien, il nous a donné son point de vue. Il pensait que le fait d'avoir demandé à deux fois d'être le guide, cela mettait en évidence une réelle volonté de l'élève de s'engager dans des interactions propices aux apprentissages avec ses camarades (Interprétant). Nous pouvons appuyer cette idée avec un extrait d'entretien : *“Je pense que c'est un élève qui n'a pas besoin d'être valorisé sur ses résultats parce que c'est un élève qui est brillant à côté mais il a besoin je pense d'être valorisé sur ses communications sur les efforts et qu'on lui montre, je pense que c'est important mais là ça c'est révélateur en fait cette image, le fait de vouloir quoi j'étais surpris d'ailleurs.”* Il projette également de le valoriser en encourageant les autres membres du groupe à lui laisser sa chance comme nous pouvons le voir dans cet extrait d'entretien : *“Je pense que si j'avais entendu ça j'aurais dit bah c'est toi qui le fera. Pour l'encourager j'aurais peut-être pu aussi expliquer aux autres que bah voilà dans cet esprit d'équipe collective, vous savez bien que Ma des fois peut être un peu en retrait donc là il a vraiment envie de communiquer avec vous, c'est riche pour lui aussi, donnez-lui sa chance.”*

Étant donné que l'enseignant n'a en réalité employé aucun levier à ce moment précis, il nous a quand même paru important d'en parler car l'enseignant souligne l'importance qu'il y accordera à la prochaine leçon. Voici un extrait pour illustrer nos propos : *“Or quand on voit au tout début de la leçon où il est à deux sièges des autres (...) là on a enfin un élève qui avait envie de communiquer avec les autres. Après voilà j'en reparlerai pour le mettre en avant en lui disant qu'il avait voulu repasser pour communiquer et je vais dire que c'était très très bien comme initiative.”*

Thème 4 : Apporter les consignes d'organisation du groupe à des moments clés

En nous appuyant sur l'entretien d'auto-confrontation réalisé avec l'enseignant, le fait d'apporter les consignes d'organisation du groupe à des moments clés semble être une idée forte pour lui dans l'optique d'inclure plus fortement l'élève isolé. En effet, durant sa séance, par groupe de travail défini par l'enseignant, les élèves doivent s'organiser, se mettre d'accord pour définir celui qui sera guide lors de la situation d'apprentissage. L'enseignant donne les groupes et les consignes de cette situation avant de lancer les élèves dans leur échauffement. Ceci traduit un guidage de l'enseignant dans le sens où il conçoit, en amont de la leçon, les différents rôles sociaux (guide, coureurs) et détermine le moment privilégié où les élèves devront se les répartir.

En nous appuyant sur le cadre théorique du Cours d'Action, nous voyons que l'enseignant cherche à évaluer la capacité des élèves à s'organiser collectivement, à vérifier que les élèves communiquent pour s'organiser et choisir celui qui allait être guide en premier (Engagement). Pour ce dernier, les formes de groupement sont donc un levier favorable à l'émergence d'interactions entre les élèves (Representamen). Il s'attend donc à ce que des relations sociales et interactions positives émergent dans les groupes qu'il a constitués et plus spécifiquement dans le groupe de l'élève isolé. Durant l'entretien, l'enseignant rappelle une deuxième fois l'importance du moment où les groupes sont donnés pour favoriser les interactions entre élèves.

Voici quelques extraits d'entretien qui appuient cette idée : *“Moi ce qui m'intéresse là c'est en effet de voir si les groupes étaient ensemble et si je vois des élèves qui communiquent. Donc l'idée c'est déjà de voir s'ils vont déjà commencer sur cette petite partie rapide d'échauffement à communiquer entre eux et de voir si en effet ils parlent. Ils étaient par groupe de quatre, s'ils partent tous les quatre ensemble s'ils rejoignent leur copain ou leur copine pour faire l'échauffement. Moi ce qui m'intéresse c'est que dès lors que les groupes sont donnés, ils rentrent dans cet esprit. Qu'ils se disent qu'on va avoir un travail collectif à faire donc on est on est dans cette démarche collective dès l'échauffement, c'est ce que c'est ce que je voulais là en imposant ces groupes et en leur donnant les groupes en fait avant l'échauffement et pas après. Je voulais vraiment pas leur dire pour voir s'ils étaient dans cette idée ou s'ils étaient justes bah on fait un échauffement pour faire un échauffement ou alors on s'échauffe mais on peut déjà commencer à réfléchir. Ce que je dis à la fin c'est “j'attends le guide en haut et les trois autres en bas” donc logiquement dans l'échauffement ils devaient déjà savoir qui allait être le guide en premier et il devait donc déjà avoir ces premières communications entre eux.”*

L'utilisation de ce levier a eu pour effets d'induire des interactions propices aux apprentissages que sont le partage d'interprétations et la co-élaboration de solutions entre Ma et ses camarades. Voici quelques images du groupe de Ma en train de s'échauffer ensemble.



L'enseignant confirme ces effets positifs sur l'inclusion de Ma durant l'entretien : « *Alors il me semble que j'étais agréablement surpris parce que je crois qu'il est allé directement avec son groupe et il ne s'est pas échauffé seul et je pense que si on avait fait l'inverse je les avais lancé sur l'échauffement et j'aurais donné les groupes après il se serait sûrement échauffé seul mais là parce qu'il est pas bête comme on avait donné toutes les consignes il savait déjà qu'il fallait qu'il y ait un guide en haut et trois coureurs en bas donc il fallait qu'il soit avec son groupe pour décider s'il commençait si c'était quelqu'un d'autre donc au moins au moins avoir cette petite communication avec c'est avec son groupe donc je pense que ça a favorisé ça. Ouais c'est un point positif en fait disons voilà. »*

Durant la leçon, un deuxième moment saillant montre l'importance accordée au fait d'apporter les consignes organisationnelles à certains moments privilégiés pour favoriser les interactions entre l'élève isolé et son groupe. Deux élèves du groupe sont restés au point de rassemblement. L'enseignant s'adresse aux élèves présents à côté de lui pour leur dire que c'est à eux de gérer leur organisation, de déterminer qui va chercher telle ou telle balise. En cela, nous voyons qu'il souhaite pousser les élèves à s'organiser collectivement pour se répartir les rôles (Engagement). En donnant les consignes à seulement deux élèves sur quatre, il s'attend donc à ce que les élèves qui ont reçu la consigne au point de rassemblement transmettent les informations à l'autre moitié du groupe et qu'ils s'organisent en se répartissant les rôles et les balises. L'enseignant confirme cela durant l'entretien en disant : « *Donc en fait c'est ce que j'essaie de rechercher derrière c'est que quand tout le monde sera revenu d'avoir cette discussion là avant d'aller au mémo de bien dire bah toi t'iras au poste un parce qu'il est près, toi t'iras au poste deux et toi t'iras au poste trois.* »

L'utilisation de ce levier a pour effet d'induire des interactions propices aux apprentissages telles que le partage d'interprétations et la co-élaboration de solutions. Malheureusement, les deux élèves présents (T et Th) ne transmettent pas l'information de l'enseignant à Ma et l'autre élève qui était parti avec lui. De plus, Th (nouvelle guide) choisit le poste le plus complexe pour Ma et un poste plus proche pour elle, ce qui traduit une mauvaise organisation collective puisque Th est la plus endurante du groupe.

Thème 5 : Apporter un suivi plus important à l'élève isolé à des moments clés où l'élève est acteur

Durant la leçon, l'enseignant s'est retourné et s'est rapproché trois fois vers le groupe de Ma lorsque ce dernier était en train de décrire la position des balises à ses camarades. Puis, pendant que les camarades partent récupérer leur balise, il lui demande pourquoi il reste au point de rassemblement tout seul. Ces deux interventions (rapprochement et questionnement) traduisent un accompagnement important de l'élève isolé quant à ce qu'il dit et choisit de faire.

En nous appuyant sur le cadre théorique du Cours d'Action, ce qui fait signe pour l'enseignant à ce moment-là était d'une part le fait que Ma soit en train de parler à ses camarades et d'autre part qu'il soit resté au point de départ (Representamen). Plus précisément, son intention était d'abord de vérifier que Ma communiquait correctement face au groupe lorsqu'il avait le rôle de guide et de lui montrer sa présence en cas de besoin sans l'interrompre (Engagement). Puis quand il le questionnait, sa deuxième intention était de savoir pourquoi Ma ne part pas chercher sa balise. Nous pouvons appuyer cela avec quelques extraits d'entretien :

L'enseignant 2 : « Ce qui m'interpelle c'est parce que c'est Ma qui parle voilà. (...) Mon idée c'était de voir s'il parlait correctement (...) j'étais pas loin mais je voulais pas interagir en effet parce que c'est à lui d'expliquer (...). Alors j'interviens là parce que je vois les 3 partir et pas lui alors que dans l'idée si les 4 partent on peut prendre 50 points ou en perdre 10 points. Donc je l'interpelle parce que je suis étonné qu'il ne parte pas (...) il me dit que la balise est située dans un endroit qu'il a du mal à reconnaître auprès des terrains de tennis avec les arbres le mélange d'arbres et cetera. (...) je pense qu'il ne veut pas apporter le malus à son équipe. »

En analysant les extraits vidéos et audio du groupe de l'élève isolé, nous avons constaté que suite à ces deux interventions, Ma était réellement engagé dans des interactions de partage d'interprétation et co-élaboration de solutions avec ses camarades. En effet, il essaie d'indiquer la position des différents postes à trouver et il tente de justifier son choix de rester au point de départ.

Voici une image et quelques extraits de dialogue pour illustrer nos propos :

- *M : "Ok c'est le parcours A, ok T tu vois le terrain pommé ? il y a un bois... quand tu vas là-bas il est là-bas."*
- *T: ok où ça proche du terrain ?*
- *M : Oui tu cherches là-bas. Pour toi C, tu vois l'horloge derrière toi, eh bah c'est tout au fond à droite...*



Au retour :

- *C : "T'es pas allé chercher le tien ?"*
- *Ma : "Non je ne suis pas allé le chercher. Trop compliqué"*
- *C : "Ok"*
- *Le groupe : "Bon c'est pas grave"*

L'enseignant nous explique qu'il met en place des "moments clés" où il sait qu'il devra être proche, disponible et plus curieux. Il s'attend donc à ce que durant ces temps de rassemblement du groupe, Ma s'engage dans des interactions avec ses camarades (Actualité potentielle). Ces extraits d'entretien illustrent parfaitement nos propos : « *Je sais que à un moment ou un autre quand ça va être tel élève qui va être sur le guidage, je vais me rapprocher, je vais être à l'écoute donc bien évidemment je cible certains élèves comme Ma. Ce sont les moments où je dois être vigilant pour qu'ils soient dans l'apprentissage et qu'ils communiquent vraiment.* »

Le fait que nous ayons identifié plusieurs moments saillants où l'enseignant se rapproche du groupe de Ma quand ce dernier prend la parole et quand il le questionne montre bien l'importance accordée à cette idée d'apporter un suivi plus important à cet élève.

Thème 6 : Guider les échanges en les orientant vers les apprentissages visés

L'enseignant guide les échanges en rappelant aux élèves d'utiliser un vocabulaire précis pour décrire les points remarquables. Autrement dit, il guide les échanges en les orientant vers les apprentissages visés, ce qui semble être un levier important pour l'enseignant afin de générer des effets positifs sur l'inclusion de l'élève isolé au sein de son groupe classe. En effet, l'enseignant nous a expliqué que cet accompagnement sert à rappeler aux élèves l'importance d'utiliser des points remarquables précis pour décrire le poste à trouver (Engagement). En effet, le manque de précision dans le vocabulaire employé par les élèves l'a interpellé (Representamen). Voici un extrait d'entretien illustrant cela : *“ Donc je leur demande un vocabulaire précis, là je vois qu'il y a des erreurs et je leur demande de me réexpliquer pourquoi il y a des erreurs et je n'ai pas le vocabulaire précis. Le « il était par-là derrière » non. Donc il manquait un vocabulaire précis, il manquait des points remarquables. Donc j'insiste à chaque fois sur « donne-moi des précisions donne-moi des indicateurs » donc là je m'aperçois qu'en fin de compte le vocabulaire qu'ils ont utilisé n'était pas approprié pour qu'ils puissent trouver le poste.”*

Ainsi, les membres du groupe de l'élève isolé apportent de meilleurs indices pour réussir à trouver les balises rapidement. Selon notre cadrage théorique, ils s'engagent dans des interactions de partage d'interprétation :

- *“Enseignant : donnez-moi d'autres indicateurs !”*
- *M : Celui qui est à gauche du terrain synthétique*
- *Enseignant : Donnez moi d'autres indicateurs*
- *T : où il y a l'aire de lancer*
- *Enseignant : ok près de la route (...) attention à la lecture de la carte, il y avait trois arbres. L'enseignant s'en va*
- *M, T et T : “il y avait trois arbres et il fallait poinçonner celui de gauche”*

Thème 7 : Donner du sens aux décisions du groupe pour éviter les frustrations

En nous appuyant sur l'entretien d'auto-confrontation réalisé avec l'enseignant 2, le fait de donner du sens à l'élève isolé quant aux décisions du groupe semble être une idée forte afin d'éviter les frustrations de sa part et ainsi limiter les risques d'isolement. Cette idée émerge d'un moment fort de la leçon. Ma demande à deux reprises pour être le nouveau guide. Mais le groupe l'ignore et décide que ce soit T sans donner d'explications. Voici un extrait de dialogue entre les élèves illustrant ce moment saillant :

- *Ma : « C'est qui qui fait le dernier ? »*
- *Le groupe ne répond pas.*
- *Ma : « C'est toi T ? Moi je veux bien le faire »*
- *Le groupe ne répond pas.*

L'enseignant nous explique lors de l'entretien qu'il aurait voulu intervenir pour expliquer à l'élève isolé pourquoi le groupe rejette sa proposition dans l'intérêt du groupe. Autrement dit, il utiliserait le levier de la pédagogie de la confiance au travers du processus d'invalidation comme cité précédemment dans notre cadrage conceptuel. Il nous explique que son intervention aurait été liée au fait que le groupe ignore à deux reprises la proposition de l'élève isolé (Representamen) et qu'elle consisterait à contraindre les groupes à justifier systématiquement le choix du guide (Interprétant). Voici un extrait d'entretien illustrant nos propos : *“Peut-être qu'il aurait fallu demander à chaque fois aux élèves pourquoi on choisit telle ou telle personne en tant que guide, qu'on ait cette relation qu'on explique parce que là du coup je pense que Ma aurait peut-être plus compris si c'était un choix stratégique parce que C se serait peut-être essoufflée et elle ne serait pas rentrée dans les temps et que les autres étaient complètement capable de le faire ça c'est un choix stratégique mais lui il l'a pas et du coup il est mis en retrait je pense là.”* Ainsi, durant l'entretien, l'enseignant construit une nouvelle stratégie pour engager les élèves dans des interactions plus porteuses d'apprentissage pour la prochaine leçon.

Pour autant, il s'avère que le groupe a eu une petite discussion pour justifier leur choix. T explique que C a marqué plus de points lors du passage de guide et donc pour l'intérêt de l'équipe qu'il vaudrait mieux pour l'équipe que ce soit elle qui recommence parce que c'est celle qui a été la plus efficace dans ce rôle-là la première fois. Par le fait qu'il n'y ait pas eu d'intervention de la part de l'enseignant, ce moment saillant a entraîné un type d'interactions

non propices aux apprentissages qui sont les interactions contradictoires sans argumentations. Ma n'a tout simplement pas eu d'explications de la part de son groupe quant aux choix du guide.

En réalité, étant donné que ce levier n'a pas été effectivement utilisé dans la leçon actuelle, l'enseignant nous fait part de son opinion quant au comportement volontaire de cet élève. Il nous explique qu'il est plutôt ravi que cet élève soit déçu car cela montre qu'il était motivé pour repartir sur ce rôle de guide qui nécessite grandement des compétences sociales. Voici un extrait d'entretien pour appuyer cette idée : *“Donc il a eu du mal quand même à accepter cette décision-là, il aurait bien voulu. Mais quelque part je trouve que c'est hyper riche qu'il le veuille parce que ça voulait dire de reprendre, de réexpliquer devant les autres donc quelque part il est déçu et en fin de compte là je suis satisfait qu'il soit déçu parce que ça prouve qu'il avait envie de communiquer avec les autres”*.

4. DISCUSSION

Nous avons fait l'hypothèse que l'inclusion de l'élève au sein du groupe classe se traduisait par une conception et une adaptation de la séance par l'enseignant en fonction de son expérience et de celle vécue par l'élève isolé. Nous nous demandions si les différents leviers mobilisés par l'enseignant permettaient de pousser l'élève à interagir avec ses partenaires de manière plus positive et donc à l'inclure dans le groupe classe.

Lorsque nous avons analysé les différentes leçons, nous avons constaté que l'enseignant pouvait y parvenir de différentes manières, en fonction du contexte dans lequel il se trouvait ainsi que de l'expérience qu'il s'était construite dans la relation avec l'élève isolé et son groupe de travail.

Nous avons extrait des données analysées plusieurs thèmes que nous avons présentés dans la partie précédente. À la lumière de ces résultats, nous avons pu éclairer nos questions de recherche : Quels leviers et modes d'interventions sont mobilisés par l'enseignant au sein des dispositifs proposés et des adaptations mises en place ? Quels éléments saillants de l'expérience vécue par l'enseignant au cours de sa leçon déterminent les choix et interventions pour inclure l'élève au sein du groupe classe ? Et enfin, dans quel type d'interactions cherche-t-il à engager l'élève isolé ?

4.1. Les leviers utilisés par l'enseignant

Un enjeu de notre étude était de déterminer les leviers utilisés par l'enseignant pour déclencher, orienter, intensifier et faire durer l'engagement de l'élève isolé dans des interactions positives afin de favoriser son inclusion. Nous avons regroupé les différents leviers mobilisés en trois familles : Les formes de groupements pour favoriser les interactions, les contenus d'enseignements et l'interdépendance des rôles pour guider les interactions et enfin la valorisation et l'encouragement de l'élève dans ses réalisations et ses interactions pour favoriser son inclusion.

Les formes de groupements pour favoriser les interactions

Pour commencer, les enseignants semblent s'accorder sur l'intérêt de former des groupes restreints dans leurs ateliers. En effet, les deux intervenants expliquent que les groupes réduits peuvent être l'une des manières d'amoindrir les effets bloquants de la timidité des élèves en instaurant un cadre humain sécurisant permettant à l'élève d'interagir de manière plus conséquente. Cette orientation s'accorde aux travaux de Anzieu et Martin (1968) qui expliquent qu'en construisant des petits groupes, les relations sont susceptibles d'être plus "riches" car les élèves s'impliquent davantage dans les rôles et les buts communs proposés. Cet allègement des contraintes sur les ressources cognitives et affectives a permis aux deux élèves en retrait dans la classe d'interagir corporellement et/ou verbalement avec leurs partenaires pour pratiquer et réussir dans le collectif.

Pour autant, nous avons cerné une divergence quant au mode de constitution des groupes. L'enseignante préfère laisser un libre choix pour les élèves dans la composition des groupes. Elle explique que les groupes affinitaires permettent aux élèves de se sentir tout de suite plus à l'aise pour travailler et interagir avec leurs pairs. Dans les faits, grâce au mode de regroupement proposé par l'enseignante, l'élève isolé a eu d'emblée le soutien de M, qui l'a accompagné et rassuré pendant la séance. Au contraire, l'enseignant 2 opte pour une formation de groupes hétérogènes sur le plan physique et cognitif. Tout comme l'ont montré les travaux de Darnis et Lafont (2008). L'enseignant 2 cherche à exploiter la différence de niveaux de ressources comme une richesse d'adaptation pour les apprenants. Ces derniers vont devoir chercher les moyens les plus efficaces pour trouver des solutions pour répondre aux particularités de chacun des membres du groupe en fonction de la contrainte imposée par l'exercice.

Le second point de divergence repose sur la durabilité des groupes. En effet, les deux séances de l'enseignante 1 étaient composées de groupes identiques pour créer une certaine continuité dans les apprentissages développés par chacun des membres du groupe avec ses pairs (Mucchielli, 2019). Au contraire, dans les séances de l'enseignant 2, les formes de groupements sont restées hétérogènes mais les membres des groupes ont varié. D'après les résultats obtenus, nous pouvons remarquer que les groupes affinitaires stables ont permis à l'élève de se rassurer et de s'épanouir davantage, notamment avec l'un de ses pairs. Pour ce qui est des groupes hétérogènes, ils ont permis à l'élève d'être avec des personnes plus à l'aise dans la communication, qui lui ont donné des conseils pour réussir. Ce second format peut permettre d'apprendre aux élèves à travailler avec d'autres camarades, disposant de capacités diverses,

pour chercher à s'adapter au mieux à soi et aux autres. Dans les deux cas, les formes de groupements ont permis aux élèves de développer des interactions propices aux apprentissages, leur permettant de réduire cet isolement avec leurs partenaires.

Les contenus d'enseignements et l'interdépendance des rôles pour guider les interactions

Dans un second temps, les enseignants se sont servis des apprentissages comme un moyen central pour inciter les élèves à agir ensemble et à argumenter leurs choix en proposant des buts communs. L'enseignante 1 a par exemple expliqué que ses objectifs de séance, centrés sur la communication et la relation entre les danseurs, obligeaient les élèves à travailler ensemble pour réussir la tâche. Son approche sur les composantes du mouvement et les procédés de composition ont obligé les élèves à prendre en compte simultanément leur propre activité artistique ainsi que celles de l'ensemble de leurs partenaires. Ensuite, l'enseignante a tenté d'engager les apprenants dans un temps de débat pour que chaque groupe détermine, via une argumentation raisonnée, le "leader" de l'équipe. Malheureusement, ce levier a entraîné certaines complications pour une partie des groupes car les élèves ne savaient pas comment déterminer et/ou argumenter leur choix de chef d'équipe. Cela a entraîné des désaccords et des contradictions sans argumentation entre les membres du groupe de l'élève isolé. Ces hésitations et attitudes inadaptées peuvent être expliquées par diverses raisons, telles qu'un manque de guidage dans les interactions entre pairs, une incompréhension entre les apprenants ou encore des comportements déviants de la tâche.

Comme développé précédemment dans le cadrage théorique, l'enseignant 2 a cherché à favoriser et guider les interactions dans les apprentissages en proposant aux élèves un rôle de "Guide". Son attente était de construire des rôles sociaux interdépendants permettant de cadrer le discours des élèves sur des interactions de co-élaboration de solution avec argumentation. Chaque apprenant a été responsable de l'itinéraire de son partenaire grâce aux interactions prévues par l'atelier, à l'argumentation entre les partenaires ainsi qu'à la construction de repères communs pour réussir ensemble. Par cela, l'élève isolé a interagi de manière raisonnée, dans des apprentissages interdépendants, pour donner l'ensemble des indications de parcours à ses camarades. Bien que des difficultés initiales de l'élève pour s'exprimer clairement soient apparues, Ma a progressivement pris confiance en lui et a réussi à structurer son discours en parlant de manière plus calme. Ce progrès dans la communication avec ses pairs a permis à l'élève isolé d'accentuer son sentiment d'efficacité personnelle, au point de vouloir s'engager

de nouveau dans ce rôle en fin de séance (Osterman, 2000). Nous pouvons déduire que l'engagement dans des rôles cadrant le discours des élèves sur un projet commun est un moyen efficace pour développer une "interdépendance positive" (Slavin, 2015) propice à des interactions favorisant l'inclusion des élèves les plus en retrait.

La valorisation et l'encouragement de l'élève dans ses réalisations et ses interactions pour favoriser son inclusion

Pour ce qui est de l'accompagnement de la leçon, nous pouvons clairement identifier un point commun entre les deux enseignants lorsqu'il s'agit de porter une attention particulière aux différents profils d'élèves. En effet, tout comme l'a montré l'étude de Rull et collaborateurs en 2016, « *les émotions (...) sont aussi constitutives du lien social* ». De ce fait, les résultats de notre étude ont montré que les deux élèves isolés se sont davantage engagés et ont persévéré dans la tâche lorsque l'enseignant valorisait leurs idées, leurs interactions ou leurs réalisations dans l'action. Plus précisément, les deux enseignants ont cherché à construire un climat inclusif visant à encourager et valoriser chaque élève dans ses actions pour le rendre plus à l'aise. En cela, les résultats nous laissent penser que le sentiment d'efficacité personnel de l'élève augmente dans l'action, ce qui favorise la motivation intrinsèque et améliore l'implication (Osterman, 2000) dans le travail et donc dans les interactions prévues par l'enseignant. Ainsi, les enseignants ont tous deux montré une réelle volonté d'encourager et de valoriser les actions et les interactions des élèves dans la classe et encore plus particulièrement pour l'élève en retrait.

Les deux enseignants ont expliqué qu'ils prêtent davantage attention à certains profils d'élèves en fonction du contexte de la classe. Lorsqu'ils ont un élève isolé dans leur groupe classe, ils ont tendance à centrer leur attention sur l'attitude de l'élève à certains passages clefs en fonction des capacités des apprenants. Ces moments, où l'enseignant prend l'information sur l'activité de l'élève, sont caractérisés par une liaison entre l'action attendue par le professeur et la connaissance dont il dispose sur les ressources de l'apprenant. Par exemple, lorsque Ma doit passer dans le rôle de guide pour diriger ses partenaires, l'enseignant 2 laisse l'élève interagir en autonomie mais se place assez près de lui pour montrer qu'il est là en cas de besoin de guidage sur le vocabulaire à employer. Si l'enseignant réagit de la sorte, c'est parce qu'il sait que Ma a parfois des difficultés pour s'exprimer à l'oral, d'autant plus lorsqu'il est sous pression. En apportant ce suivi plus particulier à ceux disposant de moins de ressources, l'enseignant a permis à l'élève de se rassurer et de progressivement réussir à indiquer de

manière claire et argumentée les indications orales à ses coéquipiers. Enfin, l'enseignant exprime l'importance d'expliquer et de donner du sens aux temps d'argumentation entre les élèves pour définir des choix communs. Cela dans l'optique de réduire les potentielles frustrations et/ou incompréhensions grâce à la pédagogie de la confiance et plus spécifiquement du processus d'invalidation. Par cela, les élèves sont amenés à mieux comprendre et accepter l'erreur ou l'incompréhension pour ensuite tenter de la surpasser en maintenant leur engagement dans le travail d'équipe.

4.2. Les éléments saillants de l'expérience de l'enseignant déterminant les choix et les modes interventions pour inclure l'élève

Après avoir analysé les différents thèmes, nous avons pu constater, en nous appuyant sur le cadre théorique du Cours d'Action ainsi que celui des différents modes d'interventions de Carole Sève en 2014, que les choix des leviers et des modes d'intervention réalisés par les enseignants pour inclure l'élève isolé dépendaient majoritairement de certains éléments de leur expérience au cours de la leçon observée. Plus précisément, nous avons pu établir que les deux enseignants guident, accompagnent leurs élèves et enquêtent auprès d'eux en mobilisant des éléments de leur expérience de différentes natures.

La connaissance de la pertinence des leviers

Le premier élément saillant qui ressort des deux entretiens est la connaissance de la pertinence de certains leviers acquise par l'expérience du terrain, telle que celle des groupes affinitaires, des groupes de niveau physique hétérogène, des procédés de composition (unisson, cascade) en danse par exemple. Dans le cas de l'enseignante 1, ses propos montrent l'importance qu'elle accorde à l'apprentissage de procédés chorégraphiques puisque selon ses connaissances (Référentiel), ces derniers permettent d'introduire une relation à l'autre et sont donc des apprentissages moteurs favorables aux apprentissages sociaux, à l'inclusion de l'élève isolé.

Dans le cas de l'enseignant 2, il met en avant la pertinence de la mise en place de groupes réduits de niveaux physiques hétérogènes afin de pousser les élèves à interagir, à s'organiser pour déterminer qui va chercher telle ou telle balise, qui joue tel ou tel rôle dans l'action collective.

Cette connaissance de la pertinence des leviers est d'ailleurs une idée qu'il souligne fortement à la fin de l'entretien en précisant que c'est grâce à l'expérience, et donc aux connaissances qu'il a emmagasinées tout au long de ses nombreuses années d'enseignement qu'il est capable de guider, de concevoir des leçons en mettant en place des leviers favorisant l'engagement de l'élève isolé dans les interactions avec ses camarades.

La connaissance du groupe classe et de l'élève isolé

Le deuxième élément saillant qui ressort plus particulièrement de l'entretien de l'enseignant 2 est la connaissance des caractéristiques de l'ensemble du groupe classe et plus particulièrement celle de l'élève isolé. En effet, il nous a montré que c'est cette connaissance du groupe classe qui lui a permis de mettre en place des groupes réduits de niveaux physiques hétérogènes qui, selon ses connaissances et son expérience, sont favorables à l'engagement de l'élève isolé dans les interactions avec ses pairs. De plus, la connaissance des caractéristiques de l'élève isolé lui permet de savoir qu'il doit tolérer un certain niveau d'isolement pour éviter d'entrer en conflit avec l'élève. Quant à elle, l'enseignante 1 n'a jamais mentionné le fait qu'elle s'appuyait sur les caractéristiques de l'élève isolé pour concevoir des dispositifs inclusifs dans sa leçon. Nous pouvons donc noter que dans cette étape de guidage de l'élève et du groupe, la connaissance de l'élève isolé est un point d'importance extrait de notre étude mais que ce dernier est souligné uniquement par l'enseignant 2. Cela s'explique également par le fait que, comme elle nous l'a indiqué lors de nos échanges, l'enseignante 1 ne considère pas totalement D comme un élève isolé. Il paraît donc normal que cet élément ne ressorte pas des entretiens réalisés avec elle.

L'élève isolé interagit avec ses camarades

Cet élément saillant a été perçu par l'enseignant 2 et a déterminé son intervention en tant qu'accompagnateur. En effet, durant l'entretien, il a souligné que la perception de cet événement (Representamen) faisait qu'il passait d'une vision du groupe classe à une vision plus proche du groupe de Ma. Ainsi, il se rapprochait afin d'être plus proche de ce dernier pour lui montrer sa présence en cas de besoin mais sans pour autant intervenir. Son intention (Engagement) était également de vérifier que Ma communique correctement avec son groupe et qu'il utilise les bons termes.

L'élève isolé a une attitude différente de celle attendue

Cet élément saillant de l'expérience concerne uniquement l'enseignante 1 car nous l'avons vu intervenir auprès de D. Elle lui demande s'il avait bien compris les consignes. Elle nous a expliqué qu'à ce moment-là, l'attitude enjouée de l'élève isolé était l'élément signifiant qui l'a poussé à vérifier si ce dernier avait bien compris les consignes. En effet, elle nous fait comprendre que D est un élève extrêmement fatigable surtout si la tâche devient trop longue. Elle cherche ainsi à faire en sorte que son élève isolé puisse travailler avec les autres en ayant les idées claires en tête. Nous pouvons donc dire que l'attitude sérieuse de la part de l'élève isolé avec les autres membres du groupe est une préoccupation forte pour l'enseignante 1.

Les élèves n'utilisent pas le vocabulaire spécifique de l'activité

Cet élément saillant est spécifique à la leçon de l'enseignant 2 car durant cette dernière, nous avons relevé que l'enseignant 2 s'était rapproché du groupe de Ma pour rappeler la consigne d'utiliser un vocabulaire précis, spécifique à la course d'orientation (points remarquables, etc). Durant l'entretien, il met en évidence que ce qui l'a poussé à intervenir et à apporter cette précision au groupe était le fait que le guide utilisait des repères beaucoup trop vagues qui ne permettaient pas de situer précisément le poste à trouver. Ainsi, l'enseignant 2 est intervenu afin de centrer les interactions autour des apprentissages visés, à savoir l'utilisation du vocabulaire spécifique à l'activité.

La perception d'une erreur

Suite à l'analyse de l'entretien avec l'enseignant 2, nous avons constaté que l'élément saillant qui va le pousser à valoriser l'élève isolé en validant ses propos est la perception d'une erreur de poinçon sur les fiches du groupe et sa volonté de vérifier si Ma la signale ou pas. L'enseignant était donc à ce moment-là dans une posture d'enquêteur où il s'est attaché à rester à proximité de son groupe pour vérifier s'il n'y avait pas d'erreur de poinçon. Il perçoit ensuite que Ma signale effectivement l'erreur de poinçon. Suite à cela, il valide ses propos devant le groupe, ce qui selon lui, est un levier pertinent pour renforcer l'engagement de Ma dans les interactions avec son groupe.

La perception de signes d'isolement

De la même manière, à un autre moment de la leçon, l'enseignant 2 a perçu que Ma était seul et a donc cherché à savoir pourquoi en allant le questionner. Nous en avons donc déduit que cette perception de l'élève isolé, seul à un moment de la leçon, était un élément saillant de l'expérience de l'enseignant ayant impulsé son intervention auprès de ce dernier.

La volonté d'ajouter la relation à l'autre dans la chorégraphie

Du côté de l'enseignante 1, elle nous précise durant l'entretien qu'elle s'attend à ce que les élèves commencent à établir une relation à l'autre durant leur chorégraphie et qu'elle utilise donc les procédés de composition (unisson/cascade) pour induire cela. Ainsi, l'élément qui la pousse à agir et mettre en place cet objectif de leçon est l'attente de voir certaines relations corporelles, certaines communications entre les élèves autour des apprentissages visés.

La volonté d'observer des relations sociales positives entre les élèves

Suite à l'analyse de nos résultats, nous avons pu constater qu'un des éléments saillants de l'expérience des deux enseignants qui détermine leurs modes d'intervention pour inclure l'élève isolé est qu'ils s'attendent systématiquement (Actualité potentielle) à ce que des relations sociales positives entre les élèves émergent durant la leçon. Plus précisément, ils s'attendent à ce que les élèves cherchent et trouvent des solutions ensemble, qu'ils s'engagent dans des interactions positives telles que le partage d'interprétation et la co-élaboration de solution. En effet, cette volonté et ces objectifs sociaux fixés sont, par exemple, particulièrement soulignés par l'enseignant 2 puisqu'il rappelle deux fois qu'il s'attend à ce que les élèves interagissent lors des moments clés mis en place (temps de rassemblement, échauffement) pour se transmettre des informations et s'organiser. Du côté de l'enseignante 1, elle précise qu'elle souhaite développer les relations sociales en guidant les interactions grâce à l'interdépendance des rôles suiveur-imitateur. Nous pouvons donc dire que l'attente et l'anticipation d'interactions positives entre les élèves poussent nos deux enseignants à concevoir des dispositifs inclusifs, à mobiliser les leviers dont nous avons parlé précédemment.

L'intention de faire oser agir tous les élèves devant les autres

Cet élément saillant de l'expérience est spécifique à l'enseignante 1 puisque dans son premier entretien, elle nous a montré l'importance accordée à son intention de normaliser l'erreur pour permettre à chacun de s'engager avec les autres en essayant des choses, des formes corporelles devant les autres, en osant passer devant la classe. Sa volonté est de donner confiance aux élèves en leur faisant comprendre que se tromper est un passage souvent obligatoire pour apprendre et réussir.

Ainsi, l'analyse des résultats obtenus nous a permis de voir que les leviers mobilisés et les modes d'intervention choisis par les enseignants pour inclure l'élève isolé dépendent d'éléments de différentes natures, en fonction de leur expérience au cours de la leçon observée. Ces éléments peuvent être communs aux deux enseignants car ils peuvent parfois avoir les mêmes attentes, les mêmes objectifs ou se baser sur les mêmes types de connaissances. Cependant, ils ont tout de même toujours une part de spécificité qui dépend du contexte, des caractéristiques des élèves, et de leurs caractéristiques propres.

4.3. Les élèves isolés se sont fortement engagés dans deux types d'interactions favorables à leur inclusion.

Suite à notre étude, nous nous sommes rendu compte que les interactions de co-élaboration de solution et/ou de partage d'interprétation étaient les plus présentes entre les élèves dans la leçon de l'enseignant 2. Ainsi, les travaux de de Keukelaere et ses collaborateurs, en 2008, qui mentionnaient que la première forme d'interactions favorable à l'inclusion est le « partage d'interprétations et co-élaboration de solutions, vont dans le même sens que les résultats de notre étude en termes d'interactions. En effet, les élèves filmés avaient la même préoccupation qui était de retrouver les postes le plus vite possible. A partir de cette préoccupation commune et réciproque, leurs échanges étaient porteurs de sens et d'apprentissage. Par la même occasion, ces échanges ont permis aux élèves isolés de se rapprocher des autres. Ceci est un élément qui fait le poids contre la définition de l'isolement de Mougnot (2020). Cela pourrait s'expliquer par le profil de la classe. En effet, cette classe de 3ème a des caractéristiques "scolaires" avec notamment de nombreux élèves qualifiés de "leaders positifs".

Dans la leçon de l'enseignante 1, ce sont les interactions de co-élaboration acquiesçante et/ou des confrontations contradictoires sans argumentation (Gilly et al., 1988), qui ont été très

présentes entre l'élève isolé et son groupe. En effet, les leaders naturels cherchaient à imposer leurs idées à certains moments et à d'autres instants de la leçon, plus rares, l'élève isolé tentait de partager les siennes. Malgré tout, ces échanges bien que non porteurs à court terme d'apprentissage, ont permis aux élèves isolés de prendre le leadership au moins une fois et de montrer leur capacité à participer au travail du groupe, traduisant un fort sentiment d'appartenance de l'élève isolé au groupe (Osterman, 2000).

Pour résumer, en interagissant avec les autres élèves de leur classe de deux façons différentes, les élèves isolés se sont ouverts aux autres et ont pallié ce manque de relation avec les personnes. En effet, il y a eu du partage d'informations, de l'écoute entre le groupe classe et l'élève isolé favorisant le sentiment d'appartenance de ces derniers (Maslow, 2008).

4.4. Implications théoriques et pratiques, limite de validité et de généralisation des résultats

Implications théoriques et pratiques

Selon nous, les leviers qui ont été les plus efficaces dans ce que les enseignants ont utilisé en fonction du contexte sont la formation des groupes réduits centrés sur un projet commun et l'interdépendance positive entre les élèves. Dans la partie "accompagnement", les leviers les plus efficaces sont la valorisation, l'encouragement pour accentuer le sentiment d'efficacité personnel et l'adaptation des règles de l'activité pour inciter à travailler ensemble. Enfin, en termes d'enquête, les leviers communs aux deux enseignants avec lesquels les interactions se sont déclenchées sont la validation du monde propre pour développer la confiance en chacun et la création de lien entre les élèves en vivant des émotions collectives et fortes.

Ces leviers provenant des trois modes d'intervention ont entraîné des interactions positives quant à l'inclusion des élèves isolés. Certaines interactions ont été propices aux apprentissages du type de co-élaboration de solution et le partage d'interprétation. D'autres interactions, de type co-élaboration acquiesçante, n'ont pas semblé propices à l'apprentissage. Malgré cela, les élèves isolés ont eu l'occasion d'exprimer leurs idées à leur groupe.

Limite de validité et de généralisation des résultats

Cette étude visait à explorer trois questions : Quels leviers et modes d'interventions sont mobilisés par l'enseignant au sein des dispositifs proposés et des adaptations mises en place ? Quels éléments saillants de l'expérience vécue par l'enseignant au cours de sa leçon déterminent les choix de leviers et de modes d'interventions pour inclure l'élève au sein du groupe classe ? Dans quel type d'interactions cherche-t-il à engager l'élève isolé ?

Notre recherche portant sur les interventions des enseignants et les interactions des élèves dans l'optique d'inclure les élèves isolés, est qualitative. Sa principale limite de notre sujet est que nous ne pouvons pas généraliser les résultats de celle-ci car ces derniers reposent uniquement sur l'activité en classe et l'expérience de deux enseignants. Pour pouvoir généraliser des résultats, il aurait fallu avoir un effectif d'enseignants beaucoup plus important. Nos résultats sont vraiment spécifiques à leur expérience, aux caractéristiques des leurs élèves, aux moments qui ont fait signe pour eux et donc à leur contexte d'enseignement. Toutefois, nous espérons avoir éclairé à travers une exploration attentive de l'expérience de ces deux enseignants une dimension importante dans l'enseignement actuel : la prise en compte des besoins particuliers des élèves pour la bonne inclusion de tous en EPS.

Suite à notre revue de littérature, nous nous attendions à ce que l'ensemble des leviers identifiés soient mis en œuvre et produisent des interactions positives au sein du groupe de l'élève isolé. Mais ce n'était pas toujours le cas dans notre étude, car certains de ces leviers sont restés sans effets positifs sur l'inclusion de l'élève. En effet, ces leviers ont été utilisés par les enseignants plus comme des "leviers renforts", c'est-à-dire qu'ils ne servaient pas directement à produire des effets sur les interactions mais plutôt à mettre en évidence certains éléments permettant à l'enseignant de mieux accompagner l'élève. C'est le cas pour l'enseignant 2 dans le cas du levier 5 : "apporter un suivi plus important à l'élève isolé", où l'enseignant nous a expliqué lors de l'entretien que son intention était de vérifier si son élève isolé en tant que guide (levier sur les groupes) communiquait correctement avec ses camarades.

Nous avons observé également que les enseignants n'ont pas toujours utilisé des leviers que nous avons cités dans notre cadrage conceptuel comme étant des leviers parmi les plus importants. Plus précisément, les résultats de notre étude ne mentionnent aucune utilisation des supports numériques pour guider les interactions. En effet, tout comme Tomaszower et ses collaborateurs (2017), nous pensions que l'outil numérique était un réel moyen de réunir les élèves entre eux et de générer un nombre d'interactions entre pairs plus important. Mais il

s'avère que ce levier n'a pas été mobilisé par ces deux enseignants. De même, le levier qui consiste à prévoir des moments de partage d'émotions et d'écoute de l'autre pour guider les interactions n'a pas été utilisé. Nous n'avons identifié aucun moment saillant durant lequel les enseignants utilisaient l'empathie ou la valorisation d'émotions partagées pour favoriser les interactions.

À l'inverse, les enseignants ont parfois utilisé des leviers que nous n'avions pas envisagés dans notre cadrage conceptuel. En effet, nous avons relevé deux leviers tels que le fait d'accorder le droit à l'erreur pour encourager l'élève à persister dans ses efforts de communications avec son groupe (thème 6, enseignante 1) et le fait d'apporter des consignes d'organisation à des moments clés nous ont grandement intéressés (thème 7, enseignant 2).

Enfin, nous avons identifié une interaction entre les élèves, inexistante dans notre revue de littérature, qui est l'interaction corporelle. Selon nous, c'est le type d'interaction qui devrait être le plus présent compte tenu de la spécificité motrice de notre discipline. C'est aussi le type d'interaction le plus abordable dans toutes les activités et donc intéressant pour l'inclusion de l'élève. Ce type d'interaction est apparu dans la leçon de l'enseignante 1. Elle a demandé à ses élèves d'utiliser les procédés de composition tels que l'unisson, la cascade les amenant à réaliser des mouvements qui dépendent de tous les autres mouvements du groupe.

5. CONCLUSION

En conclusion, notre étude menée dans le cadre théorique et méthodologique du cours d'action sur l'inclusion des élèves isolés, avait pour optique d'analyser la perception de deux enseignants d'EPS sur l'engagement des élèves dans les interactions. Notre recherche a été ciblée sur les effets que cela produisait sur l'inclusion des élèves isolés dans la classe. Plus précisément, nous avons choisi d'analyser les stratégies et moyens mis en œuvre par des enseignants pour tenter d'accentuer les interactions au sein des situations de travail et ainsi inclure tous les élèves au sein du groupe classe.

Les résultats montrent que les trois modes d'interventions de l'enseignant : guidage, accompagnement, enquête (Sève, 2014), sont des passages clefs pour agir sur l'inclusion des élèves les plus isolés dans les classes. Cependant, nous avons vu que la conception de la leçon (guidage), l'accompagnement et l'enquête pour engager plus fortement l'élève isolé dans les interactions dépendent des différents éléments saillants dans l'expérience vécue par l'enseignant en amont et tout au long de la leçon. Or, nous avons vu que ces éléments saillants étaient directement liés aux caractéristiques de l'élève isolé, du groupe classe mais également aux caractéristiques de l'enseignant, à son vécu, ses objectifs, ses perceptions, ses ressentis, etc. De ce fait, l'enseignant 2 et l'enseignante 1 n'ont pas vécu la même expérience au cours de leur leçon et n'ont pas mobilisé les mêmes éléments de leur expérience pour intervenir auprès de l'élève isolé ou de son groupe.

Enfin, suite à la mise en place de certains leviers par les enseignants, nous avons pu observer différents types d'interactions, propices aux apprentissages ou non. Conformément à ce qui a été observé dans la littérature, l'étude a mis en évidence que les interactions en co-élaboration de solution et le partage d'interprétations ont permis à l'élève isolé d'interagir positivement avec les membres de son groupe.

Il serait maintenant intéressant de trouver davantage de pistes, non mobilisées par les enseignants participant à l'étude, pour guider de manière plus fine les interactions. Nous pensons que l'utilisation d'outils numériques est une piste pertinente pour affiner et développer les interactions propices à l'inclusion en EPS dans le sens où ces outils pourraient pousser les élèves à échanger autour de captures d'images, de relevé de données, etc.

6. RÉFÉRENCES

Bulletin officiel n°11 du 26 novembre 2015, Programmes d'enseignements de l'école élémentaire et du collège.

Bulletin officiel du 22 janvier 2019, Programmes d'éducation physique et sportive du lycée général et technologique.

Bulletin officiel n°30 du 25 Juillet 2013, Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. [Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse](#)

Legay, J. M. (1993). Ici et maintenant, plus tard et ailleurs. *Natures Sciences Sociétés*, 1(2), 144-147. <https://doi.org/10.1051/nss/19930102144>

Delouée, S. (2018). 8. Les relations interpersonnelles. Dans : , S. Delouée, *Manuel visuel de psychologie sociale: 2e édition* (pp. 155-177). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.delou.2018.01.0155>

Rocher G. (1970), *Introduction à la sociologie générale*. 1. L'action sociale, Éditions du Seuil, Paris

Poggi, M. & Moniotte, J. (2011). Quelle place pour le sociologique dans les recherches en didactique de l'EPS ? *Éducation & didactique*, 5, 29-44.

Duru-Bellat, M. ; Van Zanten, A. 1992. 2012. [Sociologie de l'école](#), Paris, Armand Colin

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture –décret n°2015 372 du 31-3-2015 –J.O. du 2-4-2015

Mougenot, L. (2020). L'inclusion des élèves au profil socioaffectif défavorable en EPS. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65-2, 133-145. <https://doi.org/10.3917/spir.652.0133>

Olweus.D.,1973 « Souffre-douleur et tyrans : recherche sur le harcèlement scolaire ».

Follea L. & Rawlins-Gaston A., 2014. « Souffre-douleurs...Ils se manifestent ».

Picard, D. & Marc, E. (2015). *Les conflits relationnels*. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Parlebas, P. (1981). *Lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris, INSEP.

Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/8/MENX1241105L/jo/texte>

Loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. [Loi école de la](#)

[confiance du 26 juillet 2019 \(loi Blanquer\) | vie-publique.fr](#)

A. Maslow, Devenir le meilleur de soi-même, Paris, Eyrolles et Éditions d'Organisation, 2008

Baumeister, R. F., & Lry, M. R. (1995). Le besoin d'appartenance: Le désir d'attachements interpersonnels en tant que motivation humaine fondamentale. *Bulletin psychologique*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>

Goodenow C., 1993. Le sentiment psychologique de l'appartenance à l'école chez les adolescents : développement à l'échelle et corrélats éducatifs. *Psychology in the schools*, 30, 1, pp. 79-90

Osterman, K.F. (2000) Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654307003323>

Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). Décrocheurs scolaires: considérations de prévention, interventions et défis. *SAGE Journals*, 13, 36-39. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01301010>

Lafont, F. (2010) "Interactions sociales et habiletés motrices" in *Interaction et apprentissage*, page 12. Edition EP&S

Keukelaere, C., Guerin, J et Saury J. (2008), Co-construction de connaissances chez les élèves en EPS au cours d'une situation d'apprentissage en volley ball, *Staps*, N°79, 23-38 <https://doi.org/10.3917/sta.079.0023>

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

Ria L. (2005). *Les émotions*. Collection « Pour l'action ». Paris : Revue EPS.

Gilly M., Fraisse J. C. et Roux J.-P. (1988): Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : Dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs. In A.N. Perret-Clermont et M. Nicolet (Dir.), *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 73-92). Fribourg, Del Val.

DECI, RYAN, (1985) cité par Pelletier LG., VALLERAND RJ., (1993), « Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination » in VALLERAND J.,

Thill E., Introduction à la psychologie de la motivation, Paris, Les Editions d'Organisation.

Vors, O. (2011). L'activité collective en classe d'éducation physique dans les collèges ÉCLAIR. Étude anthropologique des situations de travail par ateliers en gymnastique et contribution à la connaissance des interactions dans les milieux éducatifs "difficiles" (Thèse de doctorat STAPS non publiée). Université de Clermont-Ferrand 2, Clermont-Ferrand.

Sève.C.(2014) "Entre guidage, accompagnement et enquête", Le suivi Revue e-novEPS n°6

Gilles, E. 2013. « L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n° 63, p. 311-323

Mucchielli, R. (2019) La dynamique des groupes. Processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes. Collection Formation Permanente.

Darnis, F., Lafont, L. (2008). Effets de la dissymétrie de compétence pour un apprentissage coopératif en dyades en Éducation Physique et Sportive. Les Cahiers Internationaux de Psychologie

Sociale, 79, 69-83. DOI : [10.3917/cips.079.0069](https://doi.org/10.3917/cips.079.0069)

Ubaldi, J. L. (2004). Une EPS de l'anti-zapping.Revue EP.S, 309,49-51

Maccio C., 1997, Techniques de la vie en groupe, Lyon, Chronique sociale.

SLAVIN, R.E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. Education 3-13, 43(1), 5-14

Dyson, B., & Grineski, S. (2001). Using cooperative learning structures in physical education.Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 72 (2), 28-31

Zanna, O. (2019) L'éducation émotionnelle pour prévenir la violence.

Narme,P. Mouras, H. Loas,G. Krystkowiak,P. Roussel, M. Boucart,M. Godefroy, O. (2010) "Vers une approche neuropsychologique de l'empathie". En ligne sur : <https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2010-4-page-292.htm>

Decety, J. (2006) "La représentation d'autrui abordée par les neurosciences sociales" In Fussman, G. Croyance, raison et déraison, 37p-54p

Brothers L, Ring B. A neuroethological framework for the representation of minds. J Cogn Neurosci 1992 ; 4 : 107-18.

- Janosz, M. Georges, P. Parent, S. (1998) L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. En ligne sur <https://www.researchgate.net/publication/255635944>
- Eccles, S. E., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (pp. 404-434). Hoboken, NJ : Wiley
- Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social bonds, and social functioning. In C. B. David & C. C. Roberts (Eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 655- 674). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school : The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Allal Linda. « Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application », dans L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (dir). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang, 1979.
- Terré, N. (2015) "Des jeux pour apprendre en EPS". *Revue EPS*, 368, 64-65
- Evin, A., Sève, C., & Saury, J. (2013b). *Activité de l'enseignant et dynamique coopérative au sein de dyades d'élèves. Une étude de cas dans des tâches d'escalade en Éducation Physique*. *Recherches en Education*, 15, 109-119.
- Terré, N. (2019) "*Le risque et les apprentissages en kayak de mer*" In Petiot, O. Attali, M. Delignières, D. Terré, N. Visioli, J. & Jan, P-D. *Le risque* Collection : Pour l'action.
- Lave J. et Wenger E. C. [1991], *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*, New York, NY. Cambridge University Press
- Rull, M., André, A., & Margas, N. (2016). Emotions et relations intergroupes en éducation physique. In M. Campo & B. Louvet (Eds.), *Les émotions en sport et en EPS* (pp. 169-180). Louvain La Neuve : De Boeck Supérieur.
- Dauphas, E. Lacroix, S. Tomaszower, Y. *Le scénario pédagogique enrichi par le numérique: plus-value pour les apprentissages et incidences sur l'enseignement en EPS*, in *Sport Education Physique et société numérique*, AFRAPS (Oct 2017)

Theureau, J. (2006). Le cours d'action.
Méthode développée. Toulouse : Octarès

Saury, J., Ria, L., Sève, 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

Anzieu D, Martin J-Y, (1968) La
dynamique des groupes restreints, Paris,
PUF, 2015, p.84

7. ANNEXE

7.1. Retranscription des entretiens

7.1.2. 1er entretien d'autoconfrontation avec l'enseignante 1

NB : Du coup, on va juste mettre ici la vidéo pour qu'on puisse revenir un peu sur les différents moments..

C : Ah sur les points que vous avez vu. Ah ouais c'est intéressant parce que comme ça moi je vois aussi euh..pas moi mais les élèves.

NB : Ouais

C : C'est horrible de se voir....de s'entendre c'est horrible.La voix c'est horrible avec ce que tu racontes

NB : On va couper le son alors...haha

C : Si tu veux..

NB : Alors du coup ici, on a vu une vue sur toi

C : D'accord

NB : Et de mon côté, c'est plus sur D

C : D'accord

NB : Enfin, en tous cas pour que...quand on va euh... si tu veux qu'on revienne sur les vidéos pour voir les élèves..

C :Non non, en fait ce qui m'intéresserait, c'est de voir, justement par rapport à D, parce que comme je ne sais pas tout, ce qui se passe. Effectivement, il y a des petites choses qui t'échappent, hein forcément.

NB : Oui en fait, à certains moments on va revenir plus sur cette partie là euh de la cette centration là et plus des moments où ça va être ici. On va juste te guider.

N : Donc en gros, en premier on voulait venir un petit peu en contexte avec toi la leçon, c'était quoi tes objectifs ?

C : Ouh là alors les objectifs...c'était travailler sur les regroupements et des nouveautés notamment euh, tu vois au niveau de l'unisson euh des cascades, leur apporter des billes en fait pour euhmmm... pour améliorer leur chorégraphie. Alors que ce soit la communication avec le regard par exemple comme sur l'exercice dont

on a parlé, qu'on a fait et qui effectivement où j'ai du réadapté parce que le regard pour eux ça allait pas quoi. Donc il a fallu pointer avec le doigt. Euuuh qu'est-ce que je voulais leur faire travailler aussi euuhhh. Mince il aurait fallu que je récupère quand même ma séance en bah. Euh enfin ouais, c'est un peu...

N : Ouais je ne sais si tu..enfin

B : La préparation là...la feuille dont tu parles ?

C : Ouais c'était, c'était...

C : Au début...au début déjà les canaliser...parce qu'au niveau vous avez vu, au niveau de la concentration et tout ça et en fait il ne rentre pas dans l'activité. La période d'échauffement quand euh je les prends en main, tous les petits exercices là où on doit un petit peut se désinhiber..cad bah marcher de façon originale, de regarder en l'air, de ne pas regarder ce que font les autres. Et puis d'être concentré, qu'il ne le sont pas forcément parce qu'il continue à rigoler, à parler. Donc cette partie là c'est l'échauffement qui est importante pour moi. Et dans l'échauffement c'est donc là où j'ai mis l'exercice avec le suiveur, hein l'imitateur. Euh Qu'est-ce que j'ai mis après. ? L'imitateur...euh qu'est-ce que j'ai mis...parce qu'en fait euh..bon fin voilà...

Et puis après bah il y avait le travail sur les 5 verbes d'actions...ah ouais si si euh mmm... l'apprentissage de la cascade...parce que avant on avait vu les unissons avec eux

N : Ah ok

C : ...donc euh là je voulais qu'ils voient les cascades euh pour pouvoir enrichir après leur euh..pour leur chorégraphie.

N : mmmm

C : Donc apprendre ce que c'était une cascade donc ça ils l'ont appris ils ont compris ce que c'était. Et ensuite on est parti euh...on est parti sur les verbes d'actions. Alors avec eux je ne l'ai pas fait. Avec l'autre groupe je...on devait le faire avec eux....je ne sais plus et les verbes d'actions est-ce qu'ils l'ont fait tout seul à un moment donné...? non...non je crois pas

B : Non

C : pas avec eux...Parce que normalement dans la séance et ça je l'avais sauté et euh et voilà..c'est que leur 5 verbes d'actions parce qu'ils avaient déjà travaillé sur les 2 séances d'avant comme c'était la 3ème séance.. il avait déjà appris une petite chorégraphie à partir de 5 verbes d'actions...

N : Ah Ok

C : Donc ça ils devaient le refaire et en fait ce que j'ai fait..je les ai mis tout de suite..eux eux eux, j'ai pas fait ça avec eux.. Pourquoi ? je ne sais pas ... peut-être le temps...;je me suis dit j'aurai pas le temps il vaut mieux aller sur la chorégraphie où on est plus nombreux donc du coup c'est là où j'ai mis en groupe et où j'ai demandé de travailler sur leur chorégraphie en essayant d'insister euh sur les formes de regroupement bah l'unisson la cascade et euh et l'occupation de l'espace...essayez aussi d'introduire cette euh cette relation à l'autre... donc euh faire bah il l'ont pas fort fait non je ne pense pas qu'ils l'aient fait euh...déclencher euh des mouvements chez les uns chez les autres euh à partir de mon mouvement à moi quoi ou de ou d'un geste euh corporel euh qui puisse déclencher euh une chorégraphie chez un autre. ça c'était l'objectif. J'aurai bien aimé que ça marche ! Mais c'est en fait je me suis aperçu et c'est là et il me faut plus de séance c'est pas la 1ère séance que ça va marcher...euh....que pour eux c'est un peu trop euh trop abstrait...c'est trop dur pour eux en fait...ils étaient trop nombreux....quand je leur ai dis quand tu regardes...quand tu regardes celui...

N : Quand tu pointes...

C : Voilà alors après j'ai changé..j'ai dit quand tu pointes..mais..euhm même après dans la chorégraphie j'ai vu parce que euh je je.. avec les autres je m'en suis aperçu..dans leur chorégraphie il fallait faire attention parce qu'il y en avaient qui pointent aussi...

N : Ouais ouais c'est ce que t'avait vu avec le groupe de D

C : À un moment donné avec les autres là ouais le groupe de...je leur ai dit faites attention parce que eux aussi ils pointent...et même dans l'esprit de tous euh ça...j'ai pas réussi à...tous n'ont pas compris et pourtant ils étaient pas nombreux...Donc ça c'est un point à récupérer parce que c'est important si on veut euh si on veut améliorer leur euh le bah leur chorégraphie...enrichir leur euh...

B : Ok

N : Ouais

B : Bah donc du coup, là on a remis un peu en contexte la leçon et du coup on va monter..on va entrer dans les moments saillants que nous n'avons..nous avons identifiés. Et du coup on reviendra dessus avec des vidéos, des moments, des passages pour bah justement te poser des questions juste dans l'idée de retracer la leçon de te remettre dedans quoi

C : mmm

B : Comme si on voulait revoir. Voilà

C : Ouais parce que c'est vrai que..que j'avais une autre..juste avant j'ai j'ai eu les autres et euh mmm

B : Donc euh on part...on va partir de tout ce qu'on a fait du début à la fin...

C : Ouais ouais allez y allez y allez y

N : Non ça je pense c'est bon il y a pas...

B : Il y a...

N : Plutôt à partir...

C : Après vous voyez c'est ce que je disais à Bryce...Je ne suis pas spé danse et c'est vrai que bon j'ai pas mal euh bon moi mon cycle de danse je le fais comme ça euh et d'ailleurs j'ai regardé sur un peu internet je ne sais si vous avez pas ce site là peps euh epsteam?

N : Ouais pepsteam ouais

C : voilà moi je m'appuis pas mal là dessus et finalement bon j'ai vu qu'il y a pas mal de collègues aussi qui travaillent sur les verbes d'actions parce que ça amène un petit peu de la matière

N : mmm

C : les élèves s'y retrouvent mais c'est pas spé c'est vrai et je ne sais pas comment... Anna est spé danse..euh

B : Comment elle ferait...

C : comment elle elle euh et tu vois avec les 4ème bah je ne sais pas comment je vais faire avec mes 4ème hein mais euh je pense que déjà que...c'est déjà une première approche...euh qu'il y en ait pas déjà qui soit repoussé par le fait de de faire une euh quelque chose devant les autres...faire un spectacle devant les autres...euh sur cette classe là on ne le sent pas quoi...dans l'autre classe j'en ai une qui a du mal...Mais là ils sont assez quand même tous partant quoi..ils ne sont pas

N : Ouais

C : Voilà...

B : Ok

N : Donc du coup 1er moment c'était à un moment donné on avait n...on avait relevé...(visionnage de la vidéo) voilà ici à ce moment là où tu lui dis un peu : "D c'est toi le chef"

C : Oui mm

N : Et du coup la première question c'était euh qu'est ce qui t'avait peut-être marqué à ce moment-là ?

B : Qu'est ce qui t'as amené à lui dire ça quoi ?

N : Pour que tu...

C : Bah parce qu'en fait c'est l'exercice...parce qu'en fait au début ils étaient par deux et t'avait un qui était le chef quoi devant et à partir du moment...là D...il est suiveur...et tu vois il suit...et à partir du moment où il se retournait l'autre devenait voilà là il se retourne donc c'est lui le chef et l'autre devient suiveur

N : Ok

C : C'était l'exercice euh qui faisait changer les rôles

N : Ok ok

C : En fonction de ce que je fais ...en fait euh...c'était le fait...je me retourne donc moi je devient le chef et l'autre devient le suiveur...

B : Donc là on est sur la consigne...

C : C'était ça la consigne

B : On est plus sur ce que tu euh.. tu attendais ça..

C : J'attendais ça de D...mais D il s'est pommé et en plus il a fait un tour comp... pratiquement complet sur lui-même donc ça...euh son camarade derrière n'a.. L n'a pas. Voilà. En fait au lieu de faire juste un demi-tour, de se retourner il devait juste voilà il a fait un tour complet...

B : Et donc L...

C : Donc forcément L était perdu parce qu'il s'est retrouvé avec D dans le même sens que lui enfin euh...

N : Mmmm

C : jus...pas dans la bonne position parce que D aurait dû se retrouver dans l'autre sens pour repartir là bas...

N : Ouais ok..juste pour enfin ...on a oublié de préciser ça au début, c'est que si jamais si tu veux euh contrôler toi même l'avancée de...

C : Ah non non je te laisse hein...non non

N et B : Haha,

B: juste on te dit que tu peux...

C : Moi ouais ouais moi je moi j'écoute...

N et B : Haha

C : Je me rappelle comment dire ...je me justifie moi. Haha

N : Ok mmm...

B : Bah là on a fait..non c'est on a..on a traité un point : l'attente..et euh

N : Ensuite...euh tac là à 5'45 donc ici ou on avait noté que t'avais dis à D : " t'es avec L"

C: Ouais oui

(visionnage de la vidéo) : "oui super D, t'es avec L D"

N : Oui ça bah voilà même question un petit peu...

C : Il était perdu..

N : Sur quoi est-ce que tu t'es focalisé ? Enfin qu'est ce qui a attiré ton attention chez toi pour que tu...

C : Bah il était perdu en fait...tu vois bien que le groupe avançait et lui il était loin derrière en fait..il était euh..il était perdu dans le..

B : Oui...

C : On le voit, il est perdu en fait...tu vois il s'est il regarde à droite...de par son regard tu sais que...il a perdu le fil quoi

N : mmm mouais...du coup est-ce...

C : Et du coup tu lui dis simplement bah D t'es mal placé...vas vite te remplacer..tu vois il réagit très vite hein..

Nm nm...Du coup il faut qu'il reste avec son groupe euh

C : Voilà c'est avec euh voilà

B : Donc ce qui fait signe pour toi c'est euh plutôt son attitude

C : Oui

B : Tu prends en compte son attitude euh

C : Oui son attitude...

B : ...pour voir

C : C'est-à-dire que quand t'as un groupement comme ça et puis t'as un élève qui est perdu que ce soit D ou un autre tu sais que celui-là il a pas compris quoi.

N : mmm

C : Donc soit tu vas lui réexpliquer ce qui s'est passé soit tu le rappelles à l'ordre...bah la D t'es t'as perdu ton groupe euh

N : Donc là qu'est ce que t'attendais de...fin ...;dans cette phase d'échauffement...qu'il reste euh....

C : C'était quoi euh... qu'est-ce qu'il faisait ?

N : Ils étaient par 4 ou par 2 non je crois que c'est par 4...

B : 2, 2 : 2 suiveurs 2 euh

C : c'était les suiveurs...ils faisaient des choses différentes..et au final euh

B : Je pense que c'était 2 qui devaient imiter et 2 euh...

C : Ah oui en fait non ah oui effectivement c'était les suiveurs duo

B : en duos voilà

C : c'est-à-dire que le duo devait suivre le duo de devant..

N : Ouais

C : Voilà donc c'est une imitation et du coup ça fait un travail à quatre

N : Ouais Ouais

C : Euh voilà et donc D lui était avec son copain L..et euh il avait perdu la marche...donc au lieu d'être quatre ils sont qu'à 3 et lui perdu là au milieu..

N : mmm..ok

B : ok bah on peut passer...ça y est c'est...

N : Ensuite euh donc D....

B : ouais c'est bien là...à 1'30 euhhh, on te voit prendre le groupe de D comme modèle...présenter un peu ce que tu attends de la classe...(visionnage de la vidéo)...

C : Voilà ça c'était le ouais...c'est la même chose à deux mais à quatre.

N : mmmm

(visionnage de la vidéo)....

C : Après je pense que ce qui est important sur ce type de ...euh..c'est d'ignorer la la la différence...

N : mmmm

C : vraiment faut l'ignorer la différence...même si euh si il est comme ça ou si...tu vois de de faire en sorte que bah il soit comme les autres...c'est pour aussi que je pense qu'au niveau... dans la classe il est bien intégré parce que euh je sais pas avec les autres collègues euh il n'y a pas de...Orion il y a plus de difficulté avec Orion...lui euh il vient même pas en EPS qu'il pourrait faire...et il est...fin il fait tout pour se faire remarquer et que les élèves me disent "oh madame laissez tomber de toute façon..." alors qu'avec D c'est pas arrivé...parce que D il est dans cette classe...mais il est dans cette classe..c'est pas un pion qui est rajouté à côté. après faudrait voir dans les autres matières...je je moi je parle de ma matière...quand tu vois D il est vraiment intégré, il a euh il a autant de difficulté là il est en manque mais il y en a qui ont des difficultés comme lui hein...en badminton tu vois cette petite L, elle joue plus mal que D par exemple...

N : mmmm

C : Et j pense que pour des élèves...des enfants comme ça euh il faut vraiment gommer la différence et se dire bah voilà il est là et on fait avec et puis on adapte si on doit adapter euh au niveau moteur j'en ai jamais eu mais euh j'ai eu des gros handicapés moteur et euh voilà il faut il faut...C'est c'est pour ça qu'effectivement c'est important que les autres...de prendre des élèves qui qui sont différents qui ont des difficultés pas toujours prendre les meilleurs parce que tu sais justement que les meilleurs vont réussir à faire ce tu vas demander la tâche..

Alors qu'en fait en prenant des élèves comme ça qui vont peut-être réussir et bah là c'est plus enrichissant pour toi parce que tu vas dire : Vous voyez les autres et bah euh ils ont pas fait ça bah vous auriez pu euh...le fait qu'ils aient fait ce travail là..bah vous vous allez vous l'auriez faites aussi de toute façon comme ça on peut la corriger là à ce moment là.

Tu vois c'est important de euh...;ouais de prendre des groupes qui marchent pas toujours forcément parce que comme il ne marche pas toujours forcément et bah les autres voient que ça ne marche pas forcément et bah qu'ils ne sont pas si nul que ça avec les autres...c'est ce que toujours ce que je leur dit...si j'avais des questions lever la main...toi tu vas oser poser la question et parce que dans la classe t'en as 10 autres qui n'ont rien compris mais toi t'as voilà t'as le cran de lever la main..on va te répondre tu vas aider 10 derrière. Et ça et ça c'est important aux élèves parce que c'est vrai qu'ils osent pas toujours alors des fois qu'ils....Mais bon ils savent très bien..Mais bon ils savent que j'ai horreur de ça et non c'est important de...c'est pour ça que j'aime bien prendre les groupes euh bah qui peuvent aussi...

Toi en tant que prof tu peux te dire que si tu prends les meilleurs ils vont se dire bah nickel on enchaîne... en fait c'est pas vrai...

N : mmmm

C : sur la séance il y a des choses euh bah...voilà ma séance je l'ai faite comme ça je.. ça serait trop beau si ça marche parfaitement... et à la fin du compte j'ai fait tout ce que j'ai voulu..; bah c'est pas ce qui s'est produit... ce qui veut dire que après les vacances je vais être obligé de remettre une couche encore euh sur ce qui n'a pas marché et c'est comme ça que ...

N : Mouais...

C : Moi je vois un truc comme ça.

B : Ouais c'est des connaissances que euh... (15')

C : Ils t'apportent des choses aux élèves qui ne savent pas justement qui euh... parce que tu vois un groupe comme Loris, eux, tu les prends en exemple ils ont tous compris et voilà. Il n'y aura jamais de problème.

N : Ok

B : Voilà allez on enchaîne parce que c'était bien.

C : Non vous me dites si ...après vous pouvez me dire aussi si vous vous si vous vous auriez pu faire autre chose parce que par exemple Hélène moi elle m'avait dit un truc parce que c'est vrai que...et que je leur ait dit...Hélène m'avait dit quand ça marchait pas là le truc euh où il fallait s'arrêter puis reprendre..

N : mmm

C : elle m'avait dit à ce moment-là que le groupe qui pointait bah s'arrêtait et puis les autres marchaient. tu vois ? ça ne faisait pas, tout le monde ne s'arrêtait pas forcément. c'était le groupe qui était désigné qui devait s'arrêter pendant que les autres continuaient.

N : Ouais

C : Et ça aussi ça peut être une euh...

N : Mmmm

C : ça peut être une alternative du..de la choré..

N : Ouais

C : Tout est, voilà tout est, en fait c'est vachement ouvert hein comme euh

B : Ouais est-ce que tu peux montrer euh à un moment donné ou on passe à la présentation. Voilà 10'15.. Donc le groupe de D... et euh on l'entend euh...Alors, pendant qu'ils présentent on l'entend pas bien mais c'est juste avant d'aller en scène ou on l'entend dire allez on y va..

C : D ?

B : On entend dire "allez..."

C : "Aller, on y va"

B : Et euh donc pour nous on se dit, on se demandait qu'est-ce toi tu peux te dire euh quand euh bin si, est-ce que du coup tu as vu euh ce moment là ou pas ?

C : non... c'est D qui dit "aller on y va" ?

B : Oui, il le dit et en plus il va, on le voit, dans son attitude

C : Bien content ? Ouais, il est...

B : il est déterminé...

C : non, voilà c'est, c'est, ce ce gamin là en l'occurrence c'est pour ça que c'est peut-être le bon exemple euh c'est un gamin qui est hyper partant quoi.

N : mmmh

C : que jamais dans un cours d'eps y a eu un seul moment où j'ai dû déjà à euhm user de mon autorité par rapport à la discipline

N : ouais

C : jamais euh

N : niveau engagement, mmmh

C : ouais au niveau engagement, bin il est là quand quand tu lui donne des consignes pendant le badminton quand je donnais des consignes et des conseils, il appliquait, il arbitrait enfin à aucun moment c'est un élève euh oui ça m'étonne pas qu'il soit, et encore là vous l'avez pas vu parce que j'ai un peu, j'ai pas mis la musique qu'ils aiment

B : ah d'accord

C : bin tu l'as vu l'autre fois là non quand..

B : non j'étais pas là je... j'ai pas visité cette classe j'étais avec la 6B

C : Ah ouais parce que, parce que en fait quand je mettais la musique qu'ils aiment.. Euh D c'était la BOUM quoi

N : ah ouais ?

C : ah ouais, c'était la boum c'était...

*N/B: *rire**

C : c'était vraiment je m'éclate quoi, mais, et tout, et j'avais dit à Hélène j'ai dit regarde D, mais c'était marrant il était vraiment dans l'éclate mais tout en respectant ce qui était demandé

N : mmmmmh

C : mais il s'éclate, il fait abstraction de notre, du...

N : ah ouais c'est top ça

C : ah non vraiment il était mais

*N : *rire**

*C : il était comme ça et puis quand on faisait stop là *stop*.. il était arrêté.*

N : rire

C : non mais vraiment c'était excellent chez eux

N: Mmmmm

C: j'avais dit à Hélène, t'as vu il s'éclate euh D, d'ailleurs si vous voulez que, si vous revenez j'sais pas enfin, pour euh pour l'échauffement là, je leur mettrais de la musique qu'ils aiment et D, en éclate, vous allez voir D qui s'éclate

*N/B : *rire**

C : Heureux, non mais heureux quoi, ça fait plaisir quoi parce que t'en a qui font les imbéciles mais lui il s'éclate quoi

N : ouais

C : c'était, c'était sympa

B : ok

C : petit moment marrant,

N : là euh ça va être sur ton ordi du coup, c'est la vidéo 5, 18'20

C : ah ouais c'est ça, vous avez fait en fait, vous avez tout décortiqué comme ça

N : ouaaaaais, et en fait là c'est un moment où mmm où tu vas intervenir dans le groupe de M fin, du coup avec D

C : mm mm

N : et tu leur avais juste expliqué un peu le principe de la cascade, donc on va voir ça c'est à 18'20

B : la vidéo 5 ?

N : ouais, non, si c'est pas celle-là, celle d'après alors

B : ouais parce que y'a pas de

C : C'est pas quand ils étaient par là plutôt non ? au pied du mur ? ah non non c'était pas celle-là, c'était mm

N :

B : ouais ça doit être la tienne parce que, moi j'ai jamais

C : ah oui bin là ils sont là ouais ça doit être celle-là

regarde vidéo

B : ouais, bon c'est la tienne

regarde vidéo

N : ouais c'est ça, en fait on entendait l'audio sur ton ordi

B : aaah oui

regarde vidéo

B : est-ce que tu te rappelles de ce que tu dis à ce moment- là ?

C : non

N : en fait, en gros t'es juste venu leur expliquer la cascade, c'est que toi tu fait un mouvement

C : mmm

N : ensuite c'est toi

C : mmm

N : ensuite c'est toi, et du coup la question c'était, à ce moment là, juste avant que tu intervienne là, en gros ouais c'est qu'est-ce qui fait que tu te dit euh fin, qu'est ce que tu perçois par exemple qui fait que

C : aah qu'ils savaient pas la faire ? mais j'crois qu'ils l'avaient mal fait mm euh j'sais plus à quel ils ils ils...

regarde vidéo

C : ou alors, c'est pas M qui était venu me voir en disant euh

N : juste avant p-e ?

C : j'sais plus, ya ya ou alors, il l'avait fait, il l'avait

met vidéo

C : là y en a pas un qui vient me voir et qui m'dit qu'il...

regarde vidéo

C : ah non ça c'était le doigt de L et je lui ai dis..

N : ouais euh alors, là j'ai l'impression qu'ils sont peut être que tu leur avait dit et qu'ils attendent que tu finisses euh

C : et p-e que dans le regroupement ils m'ont dit que c'est, parce que M, ouais j'pense que y en a un qui dû le dire parce que souvent, c'est M qui vient, qui ose dire "on a pas compris, on a"...

B : Alors..

C : donc je crois que c'est pour ça ouais

B : j'pense que c'est aussi à ce moment-là où p-e on va t'entendre

regarde vidéo : C donne des conseils, exemple

B : voilà

C : non moi je pense que c'est le regroupement d'avant, quand L s'est fait mal au doigt

N ouais

C : ils ont en profité, p-e que c'est M ou je sais plus eeuh y en a un qui m'a, qui a dû me dire qu'ils avaient pas compris, parce qu'en fait euh finalement dans l'histoire c'est, si, souvent M qui a des problè, fin, des prob de compréhension mais M aussi il a des, il comprend pas toujours, il capte pas toujours du premier coup, tu vois M eeuh le gamin là euh

B : ouais

C : qui dit toujours "gangneung" et du coup c'est vrai que comme c'est un, un bon ptit bonhomme euh dans sa tête il se dit aussi qu'il doit l'expliquer à D je pense hein et que bon bin il faut qu'il sache bien ce qu'il y a à faire pour expliquer

N : ouais, donc en général ouais tu tu tu, tu t'attends à ce que ce groupe là, en tout cas avec M, qui comprenne pas forcément toujours..

C : M quand il comprend pas il vient me voir,

N : ah ok

C : toujours. Et donc après, il va dire à D "tu vois D c'est comme" tu vois, il fait, il fait en fait, le professeur bis

B : mmm

C : il répète souvent à D ce qu'il faut faire

N : mmmm

C : C'est pas D qui va venir me voir ? Sauf si je vois moi que ça fonctionne pas, ça va pas venir de D, ça va venir, c'est ça qui qui un peu aussi pesant pour M parce que du coup cque dans son caractère il se dit euh euh "j'le fait naturellement ou est-ce que je me sent responsable de D et je suis obligé de finn un ptit obligé de le faire pour après lui dire à lui pour qu'il réussisse ?" vous voyez ceque j'veux dire ?

N : ouais

B : mm

C : c'est, c'est pas évident pour M j pense euh j'sais pas hein comment il le vit, je sais pas

N : mm

C : jsais pas mais après j'ai jamais posé la Q moi je sais que par exemple une fois quand euh qu'est-ce qu'il y avait, il y avait ... jsais plus quoi et j'ai, j'étais allé voir mr pillon parce que, et et entre euh à 13h15 ou 13h30 ils étaient en train de jouer aux échecs dans le bureau de mr pillon D et M, et j'ai dit à mr pillon : mais pourquoi euh ? parce que j'étais surprise quand même que.. parce que le papa de D ne peut pas venir le chercher "gningnin" donc du coup M le midi, tous les deux, il joue avec D. Tu vois ? d'un côté c'est bien, et d'un autre côté ça me fait un peu d'la peine parce que du coup ça veut dire que M bin il se prive aussi du contact de relation des autres

N : pour être avec damien

C : pour s'occuper de D

N : mmm

C : vous voyez ce que j'veux dire ?

N : ouais

C : c'est bien c'est bien, mais

B : petit effet négatif

C : bin ouais c'est le revers de la médaille quoi finalement parce que eux ils sont content parce que bin surement les parents sont contents parce que M est le copain et qu'il l'aide et qu'il est, il est voilà, il est au collègue, mais M lui euh je sais pas ... j'sais pas

N : donc par rapport à ça euh le fait que il soit toujours euh il soit toujours un ptit peu accroché tous les deux

C : ouais

N : fin, tu te sens comment par rapport à ça ?

C : bin... bin c'est c'que j'te dis moi ça... Là je m'en aperçoit parce qu' en fait, ça a toujours été comme ça depuis le début de l'année donc je me pose des questions sur eumm est-ce que c'est bien ou pas ?

N : mm

Est-ce que c'est bien ? oui, d'un côté euh comme jte dit comme ça il a quelqu'un à qui se, se se raccrocher, c'est un peu son tuteur hein on va dire hein C'est son tuteur hein euh d'un autre côté eumm bin j'sais pas trop, les deux hein ne finalement ne, c'est un petit couple, ils font pas trop de copain en dehors

N : mm

C : si on regarde dans la vidéo bin franchement laura elle s'est collé là parce que elle avait pas de groupe hein sinon elle serait pas copine, forcément elle est venue puis forcément elle est mignonne laura donc elle s'est dit bin il faut être 4 bon bin jvais aller avec eux parce que c'est, jsuis la 4e, si elle choisit elle serait pas avec eux. Après L c'est un nouveau qui vient d'arriver

N : ouais

C : qui est arrivé euh quand ? j'sais plus

B : avant décembre

C : ouais décembre hein avant les vacances de Noël juste avant euh qui est aussi, qui a aussi pas mal de soucis on va dire euh bin voilà après euh après euh après, après c'est m, après il faut dire, c'est mon mode de regroupement, je les laisse par affinité

N : mm

C : c'est vrai je pourrais très bien imposer et dire "bon bin damien tu sors du groupe tu vas aller avec euh" je pourrais le faire aussi hein mais jle fais pas, parce que j'l'ai jamais fait comme ça parce qu'à partir du moment où, où tout le monde a son groupe et que je n'ai pas d'élève tu sais, qui se retrouve tout seul, et là tu dis t'as les boules parce que celui-là personne n'en veut, c'est toujours le même. euh et que ça fonctionne, j'ai toujours fonctionné comme ça parce que j'ai jamais eu de problème de rassemblement pour qu'ils se regroupent

N : ouais

C : mais après c'est là, c'est vrai que on peut se poser des questions quoi,

N : ouais

C : on peut s'en poser

N : du coup, par rapport à ça au début de la leçon lorsque tu, tu leur as dit qu'il allaient se mettre par groupe et tout ça, ça veut dire que tu, tu t'appuies un peu sur le fait que les leçons précédentes ça marchait

C : oui

N : ok

C : voilà et pis je, je sais aussi de, des cours d'avant et depuis le mois de septembre comme j'ai jamais eu de problème pour faire des équipes avec eux

N : mmm

C : et que ça va se faire, tu vois que je vais pas me retrouver avec un élève en pleure "madame j'ai personne qui, j'ai personne qui veut se mettre avec moi", c'est jamais arrivé dans cette classe parce que c'est toujours arrivé que tout le monde ait quelqu'un qu'il y ai le bon nombre et que ça marche

N : mmm

C : mais effectivement si D ou M se retrouvaient toujours tout seul euh malheureux bin euh je, je serais p-e amenée à faire autrement

N : mm, ah ok

B : bon, on va avancer un peu parce que le temps passe

N : euuuh ça y a pas grand chose, j'pense c'est plus ce moment là [...] dans le groupe de Dan

cherche vidéo

B : 6'44

N : l'autre vidéo doit être son truc, c'est 9 attends...

*B : ouais c'est la vidéo 9*regarde vidéo**

N : tu vas intervenir avec eux

regarde vidéo

C : ah c'est là qu'on disait que c'était pour choisir leur leader, non ?

N : ouais

C : et on disait "copain copain"

N : ouais c'est ça

C : exactement

regarde vidéo

N : Et là sur quoi du coup tu t'attendais à quoi ? après euh je trouve que c'est le temps où ils devaient choisir des verbes

C : oui, ouais

N : eumm

C : mais en fait, j'crois qu'ils étaient en, c'était pas encore avec cette histoire de leader là ? ils étaient encore en train de ce..

B : non, là on est carrément à euh

C : non mais là en fait, ils étaient en train de parler quand ils disaient "copain, copain"

N : "copain" mmm

C : c'était encore à cause de ..

N : ils étaient en train de débattre sur qui est-ce qui sera le leader

*C : exactement, parce que avec L euh j'ai juste, j'crois que la partie d'avant *réf vidéo* il faisait plus qu'il fallait, c'était L qui s'était plaint, elle m'avait dit j'sais pas quoi et en fait je pense qu'il voulait remettre en cause encore le rôle du leader*

N : ah ok et ça avant que tu intervienne

C : je crois hein

N : tu l'avais perçu fin jsais pas si tu l'as entendue

C : non en fait c'est, en fait c'est que j'ai vu, j'ai vu L il était aussi à, y'avait les tapis bleus, il était assis par terre là, à faire j'sais pas quoi et j'avais L qui bougonnait, léa la gamine elle bougonnait, elle était près des tapis et j'ai, il me semble que j'étais allé voir L puis et puis c'est où léa m'avait dit "oui L il veut plus plus, il fait n'importe quoi" jsais plus quoi

N : mm

C : et donc j'avais dit à L bin c'est donc il se sont relevé et après on est allé voir les verbes, et en fait là ils étaient, M étaient en train de me dire justement par rapport au leader gnégnégné nanana et donc c'est pour ça jdis bien le leader t'façon on était réglé et que lui damien bin il voulait que ce soit son copain de leader quoi

N : aah ok

C : mais comme on avait dit que c'était L puisse qu'on l'avait élu voila bin il fallait que ce soit L jusqu'au bout

N : mm

C : et c'est pour ça qu'après j'ai dit, t'façon là pour le moment c'est plus la consigne, la consigne c'est d'aller choisir les verbes

N : ah ok,

C : donc je les ai rappelés à l'ordre parce que sinon bin avec M sinon on s'en sort plus et puis léa qui se plaignait aussi sinon ça allait se finir tu vois, fin de séance bin on a commencé un truc bien c'est lui le chef et puis bon bin non ça va pas, lui il boude, il a mal au doigt gnangnangnan bon bin on va changer de chef bin c'est pas possible

N : mmm

C : c'est, sur une séance c'est pas possible parce que déjà que c'est, ça dure euh déjà pas longtemps on a pas beaucoup de temps et puis si on arrête pas de changer de leader, euh non on s'engage à les, on s'engage à un rôle finalement, le rôle du leader et bin on le maintient jusque jusqu'au bout de la fin de la séance

N : ouais, donc il...

C : la séance suivante je vais la changer, ça c'est pas un problème mais quand on s'engage il faut qu'ils apprennent les gamins, quand on s'engage dans un rôle et bin on s'engage jusqu'au bout

N : mmm

C : surtout dans une chorégraphie, si on doit être leader, on est leader jusqu'au bout, on va pas dire après l'autre bin tiens toi t'es, c'est toi l'étoile aujourd'hui et pis bah tient dans une demie heure tu vas être finalement, finalement c'est toi parce que euh parce que t'as mal danser, bin non on s'accroche et on maintient son rôle

N : mm

C : jcrois que c'est pour ça que je les ai rappelé à l'ordre

N : ah ok ok

C : parce que ce groupe là il, c'est le seul groupe qui a cette tendance là

N : À vouloir changer euh à chaque fois

C : oui, parce que c'est un groupe qui s'est formé en dépit de

B : mm

n : mm

C : mais sans, sans euh parce que c'est de bonne nature euh mais tout en acceptant de travailler ensemble.

n : Ouais

c: Tu vois ce que je veux dire, c'est que les autres tu sens qu'il y a une entente façon ils s'entendent bien les autres. bah eux ils s'entendent pour le cours mais on va pas dire que dans la cours ou à la cantine ils mangent ensemble;

N : Ouais, donc...

C : bah comme avec M et D. Les autres non. Laura c'est sûr que non.

N : Donc euh t'as déjà fait l'expérience de cette forme de groupement où il y a cette tendance là

C : Ils ont cette tendance là parce que M il est comme ça en fait, t'as vu à la fin de l'heure ?

N: mm

C : t'as vu gnégné, voilà il est très très comme ça. Et comme il est un petit peu pas mûr hein bon il est que en 6EME hein. Et bah il a cette tendance c'est vrai que dès que ça va pas il vient te voir, il discute et puis et "puis on peut pas changer, on peut bah non malcolm on ne peut pas changer"

N: ah ok ok

C : ça marche pas on fait des remédiations on change mais là on ne peut pas changer à ce moment du cours on peut pas changer c'est presque la fin en plus euh non.

N : ok

B : du coup bah si on va voir la suite de la vidéo, c'est on arrive au moment où justement tu viens pour les aider à choisir le leader où L devient leader et tout le groupe doit le suivre

C : mm

B: et euh donc euh on voit que ouais pas nécessairement peut-être je sais pas

C: parce qu'ils faisaient mal du coup ou...

B : Non mais qu'est ce que du coup de ton côté te préoccupe le plus sûr, bah vis-à-vis de ce groupe là ?

C: là c'est l'élève,

N : du coup là juste avant, ah ok voilà donc

C : ah non là je le gronde pour ces chaussettes hein

N : ah ok

B : ok

C: parce que là c'est pareil ils essaient toujours fin j'sais pas moi la danse euh les chaussettes ça glisse et puis et puis les danseurs ils sont pied fin j'sais pas il y a une représentation de l'activité quoi les danseurs ils sont pieds nus quoi sont voilà danse classique ils sont euh ils finmm moi on m'a toujours dit la danse c'est pied nus c'est jamais avec les chaussettes sauf avec des chaussettes anti-dérapante.

N :ok

C :parce que parce que il faut que tu sentes le sol quoi, il faut que tu sentes des sensations euh

N : mmm

C : et puis il faut qu'ils apprennent aussi à... à ... se décoincer un peu quoi, les chaussettes attends ya pas ils sont pieds nus hein et si effectivement si il y en a toujours qui essayent.

N : Et là tu t'attendais à quoi dans juste avant fin quand tu vas les lancer dans cette situation, on voit les autres groupes qui sont déjà au travail, et certains qui sont là. Ouais tu t'attendais à quoi au niveau de l'activité des élèves ?

C : bah qu'ils partent faire leur verbes d'actions non c'est pas ça ?

N : Ouais il me semble que c'est ça...

C : Si ils partent faire leur chorégraphie euh avec euh l'association fin la chorégraphie avec les verbes.

N : Et du coup là on voit après que tu voilà et puis là

B : Tu cherches à faire quelques choses, on voit que

N : Sans que, sans que fin jsais pas si ça m'interpelle ou quoi ?

C : Bah en fait c'est, bah j pense qu'ils sont en train de discuter parce qu'ils ne sont toujours pas d'accord parce qu'ils sont rester sur euh peut-être L qui est, et que ça plaît pas en fait. Je pense que honnêtement ça ne plaît pas à M et du coup euh peut-être qu'il dit à D j'en sais rien moi : "T'as vu gnié gnié, L il fait mal" tu vois peut-être ? je sais pas

N : mmm

C : je ne sais pas ce qu'ils se disent moi mais effectivement on a l'impression qu'ils eumm qu'ils font des messes basses.

N : ah ok

C : tu vois qui se regrouper tous les deux parce que L est en train d'enlever ses chaussettes et l'autre qui s'est arraché la peau ou je sais pas quoi. euh mais effectivement on les voit pas dans le ou alors les verbes qu'ils ont choisi ou que L ou jsais pas qui a choisi peut être que mais enfin ils sont effectivement en train de..

N : c'est pour ça que tu interprètes la situation

C : bah en fait j'avais pas dire que ça dégénérerait, que ça dégénère le mais là au vue de la vidéo on pourrait penser parce que d'un côté t'as l'autre qui est parti soigner un t'as euh lauras, bah non c'est laura normalement qui est avec eux, c'est même pas léa, c'est laura, elle est où laura ? Elle a disparu

N : mmm, ouais

C : tu vois elle est où? tu vois ils sont là tous les deux, L bah il est en train de de de travailler et les deux autres ils vont voilà donc il faut rassembler le groupe ouais les brebis s'égarer en fait. ah oui puis alors il y

avait le... Je sais c'était le micro, il se demandait pourquoi c'était rouge, pourquoi c'est... pourquoi en fait il était concentré sur la lumière du micro et il me demandait encore pourquoi c'est rouge là. Voilà. Bah non c'était non c'est pas laura c'est euh léa. Tu vois c'est...ya que ça ...

B : à plusieurs reprises, ça le perturbe son micro... ah voilà

N : ah donc là c'est ce que tu expliquais tout à l'heure

C : c'est ce que j'expliquais tout à l'heure.

B : Et euh est-ce que ça t'es déjà arrivée cette expérience là euh...

C : de devoir voter ? pour un leader ?

B: voilà

C : Non, en général les leaders c'est les personnalités un peu fortes dans le groupe.

N : mmm

C : Dans le truc de danse comme ça c'est toujours t'en a toujours un : "ah moi moi moi parce que moi j'ai" euh ouais non en fait là le problème c'est que ya trois qui voulaient être leader. Parce que L voulait être et M aussi.

N : ah ouais sauf D

C : Bah sauf D . ça pourrait être D aussi la fois prochaine hein c'est ça aussi qu'il faut qu'ils comprennent.

N : ah ok, c'est jusqu'à 10'49. Je pense que c'est bon là dessus.

B : Ouais euh

N : ça c'est sur ton, sur ton ordi. Donc là c'est un passage sur jcrois que c'est L qui va venir te voir pour euh te demander jcrois des explications tu vois c'était quand t'avais demandé de, sur le début et la fin qui

B : ah oui

N : un début et une fin marqués

C : ah oui

B : 14'10 attends, celui-là, c'est bien la 10 mais le time euh c'est pas le bon, si ça se trouve c'est celle-là aussi

N : ouais celle-ci

B : on a pas marqué

N : ouais celle-là

C : ah non c'est là où il voulait aller aux toilettes encore là

N : aaah ok

B : et là ça va parler

N : tu veux, est-ce que tu veux nous dire pourquoi est-ce que tu leur as, en fait tu leur as parlé de, euh du début et de la fin c'est eux qui t'ont, qui t'ont questionné par rapport à ça ou

C : non c'est moi, c'est moi parce qu'en fait si vous êtes, si euh bin dans, dans une chorégraphie il faut qu'ils sachent qu'il y a un début et une fin et en fait, même sur des ptits exercices comme ça j'pense qu'en insistant ils intègrent facilement.

N : mm

C : parce que quand je faisais 2 premières séances je leur avais jamais parlé et en fait euh bin meme nous des fois on se demandait c'est fini ou pas

N : ouais

C : ou ou quand ça commençait bien personne n'était prêt parce que ça rigolait ça discutait euh donc 3e séance ou même début on doit, on doit l'intégrer donc là ça, cette séance là était faite aussi pour qu'ils intègrent vraiment le fait, le fait que au début bin comme ils sont un petit peu sont mignons mais ils partent un ptit peu

N : mmm

C : ils sont assez vivants on va dire euh qu'il faut vraiment au début qu'on soit sérieux on s'arrête pour le début et la fin il faut vraiment que le spectateur identifie cette fin. sinon on sait pas si c'est fini

N : ouais

C : parce qu'après que je vais leur dire, là j'ai mis tout mes ptits ... et après quand ils vont faire leur euh leur euh leur chorégraphie il va falloir qu'il y ai un thème et une histoire un peu

N : mm

C : un déroulé, quelque chose avec tout, tous leurs petits verbes et pis qu'il ai des autres choses qu'ils vont pouvoir rajouter parce qu'après moi les verbes d'actions c'est vraiment qu'un support après tout ce qui est artistique et même ya des ptites filles là qui dansent et tout ça, vont pouvoir ajouter ce qu'elles veulent dedans, euh pour qu'il, que ça devienne vraiment une petite histoire quoi un ptit truc avec un thème, un thème précis

N : ah ok

C : pour le moment le thème je sais pas si je l'impose et les laisse euh j'aime bien les laisser imaginer des trucs, souvent les garçons c'est la bagarre machin euh les ptites filles plus euh plus tranquille mais euh non non le début et la fin c'était euh volontaire sur la séance c'était vraiment euh voilà.

Ouais c'est vrai que j'ai insisté là dessus là dessus, non, c'est vraiment que c'est important ça. Faut vraiment qu'ils l'intègrent.

N : ok là c'était bon je pense

Bouais, et même euh, c'est le même, t'es arrivé au même moment mais là on le voit pas mais on entend, on entend D qui avait le micro sur lui du coup.

C : là il a dit quoi ?

B : j'ai rien compris mais à un moment donné il parle.

C : ça c'est D qui parle, en fait il s'entraîne.

B : en fait à ce moment là si tu veux, tu étais avec eux et eum on avait vu qu'en fait tu leur donnais la solution mais en gros tu voulais confirmer l'idée de D

C : d'accord

B : et donc nous on s'est demandé euh si tu avais prévu de faire ça ou est-ce que, voilà pour justement l'inclure plus facilement

C : ah non non, non

B : ou si c'est venu naturellement

C : non c'est jamais, c'est jamais prémédité les euh non non franchement là j'sais même pas de quoi vous parlez hein, non sans rire j'essaye vraiment pas de

B : c'est juste que en fait on s'est dit c'est que du coup D il peut se sentir encore mieux valorisé par rapport à tous les autres de son groupe parce que du coup

C : oui bien sûr si le prof euh ouais ouais ouais

B : son idée est validée par le prof

C : bin arès c'est important j'veux dire eum que se soit D ou un autre si l'idée est bonne c'est vrai que, bon et qui plus est, si c'est D euh de prendre ton idée et bin ça va lui permettre d'être plus à l'aise aussi dans le groupe et puis pouvoir avancer d'autres idées

N : mm

C : mais encore une fois c'est une chance que fin D il est comme ça quoi

N : ouais

C : je, vous zz, t'aurais fait sur Orion

B : c'est pas la même chose

C : ya rien, un gamin autiste, rien il vient en eps dans les gradins

N : ouais lui il a envie quoi fin D

C : voilà, et le gamin il est venu une fois j'ai cru j'avais réussi un truc on a fait un jeu de ballon il est venu une fois sur le terrain, il a touché 3 fois la balle et puis je l'ai plus jamais revu.

N : ouais

C : et je trouve vraiment dommage parce que c'est un enfant qui a aucun problème, t'as vu comment il est Orion hein il a pas de problème moteur ni rien, c'est eum il parait qu'il a plein de difficultés mais moi j'pense que eum bin faudrait l'obligé

N : mm

C : ce gamin là faudrait l'obligé parce qu'il est capable mais on l'écoute trop, D finalement on l'écoute pas. Quand on voit tout cqui ai fait pour Orion, les réunions, la mère qui est tout le temps là à tanner les profs fin embêter les profs juste pour Orion alors que D bin les parents ils laissent faire, le gamin moi jtrouve que, jsais pas se serait un gamin où les parents seraient toujours sur le dos des profs ou autre, je sais pas il se comporterait peut-être différemment D. On ne sait pas quel discours à la maison aussi, je ne sais pas moi. Entre D et Orion.

N : ouais

B : on sait pas aussi hein

C : moi, moi honnêtement c'est c'que je disais à Bryce euh je n'est, je ne fais pas d'adaptation pour D

N : mm ouais tu le considère comme euh

C : je le considère et il est comme un autre, parce que t'as vu il a pas de

N : mm

C : de ça, bon par contre si, les adaptations que j'ai fait c'était au badminton, au volley, ça sera des adaptations comme des élèves débutants

N : mm

C : qui ont des difficultés, où il faut adapté un ptit peu plus, t'autorise plus de choses que d'autres mais sinon non moi j'ai la chance que D euh j'ai ya pas de problème avec lui

N : ouais

C : et qui suit euh qui suit vraiment normalement

N : ensuite il avait un temps c'était sur le temps où ils devaient faire le pointé là

B : où ils ont beaucoup beaucoup répété fin on les voyait souvent refaire les même gestes donc ils répétaient leur petite chorégraphie

C : mm

N : à un moment tu intervient je crois que c'est ici

B : oui voilà, où apparemment il y aurait eu un petit couac au niveau de la compréhension des consignes.

C : non en fait le problème c'est c'est là non ? Quand tu avais, on avait ajouté le pointer et en fait je me suis aperçu dans leur verbes d'actions qu'il y avait un pointer

N : mmm

C : donc du coup euh ça amenait un petit peu le quiproquo chez les autres parce que les autres ont dit mais ils nous ont pointé, mais en fait non c'était dans les verbes d'actions pour faire leur chorégraphie qu'il y avait le pointé

N : ah ouais

C : c'était là où je...donc je sais plus...c'est pour ça que je leur ai dit

B : Qu'est-ce que tu t'ai dit du coup en voyant ça...

C : bah je me suis dit merdre...qu'il va y avoir un problème. Alors y avait 2 solutions : soit c'était de remettre le regard mais le regard ça avait pas trop fonctionné c'était compliqué pour eux de...donc à eux je leur ai dit, faite bien attention, le premier pointé c'est pas le bon

N : ah ok et euh là, cette situation, ouais c'était pour qu'il y ait des relations entre les groupes...

C : voilà entre les deux groupes, euh j'te pointe vous vous arrêtez et toi je te re pointe et on repart c'était pour qu'il y ait une communication entre les groupes.. pour leur dire que quand ils vont faire la chorégraphie il peut y avoir des interactions comme ça entre les danseurs.

N : ah ok ah ok ok ouais bah tu t'attendais à ce qu'il y ait ces relations là..;

C : oui ouais je m'attendais à ce qu'il y ait ses relations là mais par contre j'avais pas percuté c'est vrai, dans mes verbes d'actions qu'il y avait et donc du coup avec mon groupe d'après, ma classe d'après bin j'ai dit à la petite bin toi tu pointes en haut

N : mmmm

C : comme ça on va voila, voir

N : tu différencies les

C : exactement et la fois prochaine si on fait le pointé bin je dirais bien vous pointez en bas ou vous pointez en bas mais vous pointez pas devant parce que il y a déjà un pointé euh

N : ah ok

C : c'est déjà demandé

B : et euh attends euh et est-ce que tu penses que ça peut engendrer ce que tu as demandé euh le fait que les groupes en fait euh interagissent entre eux tu penses qu'il y aurait des choses qui peuvent arriver juste après pour D, par exemple ?ou pas

C : bin euh pour bin euh mmm bin euh comme pour les autres je pense bien qu'il a compris que euh que j'attendais de lui j'espère.

B : ok ok

C : après est-ce qu'il a vraiment compris ? bah ça il faudra...il aurait fallu discuter avec lui un peu plus...

B : ouais pour comprendre

C : ouais j'pense qu'il aurait fallu l'interroger pluuuuuuus, de façon plus précise quoi

N : mouais et puis ensuite je crois qu'on a terminé là dessus. C'était 49 voilà c'était là, mais je crois qu'on n'a pas l'audio.

B : ah oui c'est là qu'on voulait du coup te demander euh

N : ce que tu leur avait dit...

B : on t'entends pas et qu'est-ce que tu leur as dit si tu te souviens bien sûr...

C : ah ouais je me souviens pas;..

N : c'est à 47 c'est là

C : bah c'était là où lui il boudait regardez !

B : ok

C : c'est là où il boudait, on le voit bien, le gamin il a dû se vexer pour jsais pas quoi, jsais pas quoi ou alors euh M a dit un truc et là le groupe se disloquait en fait

N : ok

C : donc là effectivement quand tu vois ça ben faut les rappeler à l'ordre, leur dire bon ben mon coco t'es pas là pour t'asseoir, t'es là pour faire la choré avec les autres

B : mmm

C : t'as voulu être leader, fin moi je marche comme ça hein j'suis pas hein..

N : mm

C : t'as voulu être leader donc t'assume jusqu'au bout, tu gère le groupe tu peux pas te mettre à pleurer par terre ou euh voilà t'es responsable du groupe quand même

N : ah ouais ouais ouais

C : et c'était là où L était venue se plaindre un peu, et on a senti ou je sentais que le groupe commençait euh...

N : mm

C : bien peut être que voilà ça allait peut être pas finir comme je le souhaitais, parce que voilà L elle a du caractère aussi. Si elle décide de ne pas faire, elle le fait pas hein

N : ah ouais

C : elle, ouais, elle

N : c'est quelque chose qui est déjà arrivé euh ?

C : oui oui L elle a, oui oui L est là elle peut arrêter

B : assez distante à l'activité

C : oui oui elle est assez mûre hein pour son âge hein

N : mmm

C : tu sais ce qu'elle a écrit sur la main et je lui ai rien dit..mais elle avait son stylo tout le temps...tu peux poser ton stylo je ne vais pas te le voler hein mais je ne pense pas que c'était à mon encontre elle avait écrit "fuck you" sur sa main..

N : ah ouais

C : et alors là elle prends les trucs et puis qu'est-ce que je vois "fuck you"

B : aïe

C : tu vois les c'est voilà

N : ouais tu ;..

C : après tu ne peux pas dire que c'est pour toi forcément...je pense pas mais elle es..c'est une ado, elle est adolescente elle en a marre elle a des problèmes à la maison et donc c'est une gamine un peu à fleur de peau...

N/B : mmm

N : ah ok

C : donc dans ce groupe là elle est bien parce qu'elle peut s'affirmer, elle ne se mettra pas avec les autres parce que les autres t'as vu c'est des ptites filles un ptit peu intellectuelle, mignonnes comme tout, elles sont pas comme elle.

N : mm

C : elle risque de se disputer et elle va peut être pas accepter qu'un petite Zoé lui donne des consignes ou euh tu vois ??

N : ouais

C : alors que là bon bin elle est bien dans le groupe, là elle est..

N : ah ok

C : elle a bien travaillé bon...elle est investie, elle aide son groupe comme il faut quoi...après voilà alors parlant de L je l'ai ramené à sa place euh parce qu'il râlait parce que D se trouvait souvent devant parce qu'il était pas à sa place

N : ah parce que ouais il a l'impression que c'était lui qui l'aidait un peu et pas lui quoi

C : ouais et puis surtout D se trompait et puis euh et puis quoi et puis quoi

N : mmm

C : c'est que je lui ai dit, je lui ai dit bin c'est pas grave tu dis gentiment à D qu'il est devant et qu'il devrait être derrière, t'as

N : ouais, alors ensuite je crois qu'il y a un moment où tu vas leur expliquer un peu j'crois que c'est à 49, j'ai mis 49 45 où tu vas leur parler un peu de l'utilisation bin c'est toi qui nous le dira

B : ah oui qu'est ce que tu leur dis en fait, tu te souviens ?

C : ah oui parce qu'en fait, en fait, je voulais leur expliquer qu'on pouvait utiliser l'espace autrement euh avec leur verbes parce que courir c'est courir tout droit

N : mmm ouais c'est ce ...

C : ouais, parce qu'on avait parlé des formes, on avait parlé des formes avec les regroupements colonne, triangle et rond on avait fait, et bien que je leur disait qu'ils pouvaient très bien se mettre en cercle et courir chacun de leur côté

N : mmm

C : qu'on respectait les verbes d'action mais qu'on allait occuper beaucoup plus d'espace plutôt que de rester là, courir là à côté et d'occuper que cette espace là parce que c'est le travail qui va être après euh à

poursuivre, c'est l'occupation de l'espace. J'ai pris cette place pour ne pas rester regroupé comme des moutons euh à la même place

N : ouais

C : c'est ça que je leur explique qu'ils peuvent courir "hop" et puis même chuter loin des uns des autres, c'est pas grave du moment que tu respectes que tu bin la consigne de l'occupation de l'espace tu l'as.

Nm nm et tu t'es appuyé sur quoi euh pour pouvoir fin intervenir là dessus ? Parce que t'avais vu

C : bin parce qu'on avait vu le travail sur les cercles, on avait fait la la, la cascade quand on l'avait faite en cercle aussi c'était pour ça, pour leur montrer qu'on pouvait aussi débiter un autre signe différent, à l'unisson, bin l'unisson peut être en cercle vous pouvez prendre des formes euh des occupations différentes avec les formes géométriques différentes et qu'à partir de là bin c'est comme je leur avais déjà expliqué euh la petite coquille, la petite fleur là euh euh le le le ptit point, le ptit poussin là qui sort de la coquille va partout comme la fleur qui s'ouvre et qui va, et les pétales bin qui vont partout... je leur avais déjà expliqué ça à, la fois d'avant donc l'idée c'était la même aussi, qu'on puisse élargir un petit peu son espace de pratique

B : et c'est peut-être pour ça que D on l'avait dans la vidéo à un moment donné il utilise ses mains pour décrire un peu, on a l'impression qu'il essaye de donner des idées pour la formations du groupe sur l'espace

C : ah bin peut être oui parce que la formations y avait des triangles, y avait le

B : on le voit là, on le voit là donc ses mains là euh

C : non

B : tu peux reculer un peu, voila

C : moi j'crois qu'il fait autre chose moi

N : ah en fait jcrois qu'il

C ; tu sais euh D il a il a il a un médicament D

B : ok

C : il a, mon fils aussi il a ça, c'est la "rispéridone", et la rispéridone c'est un médicament pour calmer, et si il a pas son médicament le matin il part en vrille dans tous les sens.

N : oui ils ont des ...

C : bien des problèmes de comportement

N : mmm

C : Et donc peut-être que là il est en train de saturer.

N : ouais c'est que ya peut être trop d'infos ouais je

C : ya trop d'infos, là il sature là, en fait c'est typique

B : mmm

C : donc il tient encore le coup parce que ya le groupe et puis ya peu de temps mort mais là je pense qu'il sature, effectivement que là il n'y ai plus, là on l'a perdu

N : ok

C : il va suivre le groupe parce qu' il y a L, L et que M va peut être lui dire "bon on y va..."

N : mmm

C : et bin là ouais, là ça commence à être long tu vois 55 minutes euh

N : ouais

C : et lui j'pense que ouais

N : lui il vient en cours que le matin

C : ouais, il vient que les matins

N : il vient que les matinés et puis

C : il vient que les matinés parce que après em comme il est fatigable, après c'est plus efficace, bon au moins c'est de l'eps hein

N : mmm

B : c'est pas comme les maths

C : français, maths ou autres je sais pas comment ça se passe mais j'pense que comme il a un niveau je crois un niveau CE2 CM1 euh bon il a pas les mêmes exercices que les autres, là ya vraiment une véritable adaptations dans les autres cours

N : ok et juste euh au début d'année bon là vous voyez il est quasiment pas isolé quoi pas vraiment et euh au début d'année ça se passe fin c'était comme ça ou euh fin ya pas eu d'évolution, il a toujours été

C : non, il a toujours été comme ça mm

B : d'accord

C : et j'ai, j'ai jamais eu de

B : ya pas eu de

C : ya toujours eu, surtout M, dès le débuts euh j'ai jamais même tu vois, c'est ce que je disais même Hélène elle sert à rien, l'avs elle sert à rien, j'veux dire des fois elle est dans les gradins en train de lire quoi

N : ouais

C : jme dit euh mais euh oui non D il a toujours été alors jpense que c'est un gamin qui est justement facile a intégrer parce qu'il a ce type de comportement

N : mmm ouais il se met pas à l'écart

C : il se met pas l'écart, il fait pas de crise de violence, d'énervement, de pleure, donc c'est pour ça que je pense qu'il est au collège parce qu'il pose pas de problèmes de discipline

N : ouais

C : parce que c'est pas son niveau scolaire, après ça lui vraiment du bien de faire l'eps d'être avec les autres, franchement c'est, moi j'ai un gamin qui est comme ça fin pas comme D, Arthur était en IME l'année dernière on a été obligé de lui mettre, il était en SEGPA avant, l'IME euh c'est chaud quoi l'IME c'est vraiment des enfants handicapés euh puis t'as de tout à l'IME et jpense qu'un D dans un IME, ça le fait pas hein

N : ouais

C : dans le sens où il est tiré vers le bas et ça sera pas le même gamin. Donc c'est important pour ce type d'enfant de revenir dans un cadre scolaire même si euh on va dire que scolairement il aurait pas forcément sa place parce que scolairement c'est comme ça

N : mmm

C : parce que ya pas de niveau mais en attendant d'être au contact avec les autres et avec des enfants normaux franchement j'insiste bien sur le terme euh bin ça lui fait un bien fou

N : mmm ouais

C : moi le mien si j'l'avais pas retiré de l'IME et même si on n'avait pas déménagé ici, et qu'il continue à fréquenté des enfants mentalement atteint euh sérieusement, il serait aussi devenu aussi mentalement, fin voila

B : c'est la socialisation

C : carrément, quand tu fréquentes toute la journée enfants normaux tu récupères un gamin qui se comporte comme ça. En IME il serait peut être pas comme ça

N : ouais

B : c'est bien je trouve niveau question là, on voulait poste au tout début, on voulait juste savoir c'que tu voyais cque tu placerais comme un élève inclus ou isolé et là tu viens de nous répondre un peu ta véritable vision

C : bah moi il est en pleine inclusion. Et il faut les inclure, un gamin comme ça n'a pas de ...alors soyons bien d'accord, il n'a pas de problème comportement, de violence ou euh quel que soit sont niveau scolaire et qui bon qu'il se comporte socialement normalement hein pour moi il faut les inclure, il faut pas les laisser de côté bin étant moi dans ce cas là, et pourtant mon Arthur bin il 3e SEGPA no, scolairement... mais avec des problèmes de comportement et de concentration parce que l'école n'est pas faite pour eux, c'est trop long mais pas que pour D, quand tu vois un Me qui me dit et puis il est plus là depuis 1 mois le gamin euh plein de gamin et pourtant ici on a quoi, on a 20 élèves par classe, c'est hyper calme

N : ouais

C : et on se retrouve avec des enfants finalement que bon vous, bin jusqu'en 3e mais ils traînent ils font que des conneries mais en cours maintenant parce que, parce que bin y'a pas, y'a pas de moyens, vous êtes jeune prof on va se voiler la face, ça va pas aller de mieux en mieux

N : mmm

C : on sucre tout, pas de moyen euh les choses qu'on devrait avoir euh bin on les a pas, les moyens, les profs en plus on les recrutes pas donc effectivement en tassant les élèves à 35 comme la 1e STMG et puis donc bon bin voila et puis on laisse passer et puis on voit ce qui se passe et puis après euh moi des enfants comme ça bien sûr qu'il faut les inclure, Orion bien sûr qu'il faut l'inclure à condition

N : que ça pose pas de problème

C : bin il faut fixer des règles quand même, on peut pas euh on peut pas euh et le pire d'ailleurs c'est des enfants comme ça, a handicaps euh se dire "oh oui mais il a son handicap le pauvre il faut le laisser faire"

bin non, bin non il faut pas laisser faire. Il faut adapter, il faut adapter, moi le mien je ne le laisse pas faire. Ce matin il ne voulait pas aller au lycée ben j'peux te dire que je l'ai tiré par le lit, je l'ai trainé par terre dans la voiture avec son père. mais sinon, sinon c'est pas possible, c'est, et ce type de gamin euh j'espère que D bin il restera jusqu'au plus longtemps possible au collège hein mais après moi c'est ce que je dis, c'est que moi j'fais la partie EPS après faut voir avec les collègues en partie parce que ça peut être lourd aussi d'avoir un élève comme ça d'adpater pour.

N : ouais

C : tu vois t'adapte tout et en plus ton discours il est en décalage parce que lui il est en train de faire un truc niveau CMI on va dire et à côté t'as des 6e qui bossent réellement et puis toi t'es prof il faut que tu joues... voilà

B : c'est pas évident

C : c'est pas évident, on demande aux profs trop de choses

N : ouais

C : un prof de français ou de math qui doit jongler entre euh D et puis tout le reste avec ceux qui sont très très bons ceux qu'ont des difficultés ceux qu'ont besoin de réponses

N : mmm

C : bin c'est dur, moi ouais moi j'suis pour l'inclusion mais à certaines conditions

N : ouais

C : bien sûr, quand tu vois ça oui

N : et niveau résultat, comment il s'en sort pour l'instant ?

C : en EPS ?

N : euh dans quelques matières

C : euh j'sais pas je ne suis pas allé à son conseil mais globalement bin il bin non il a pas le niveau euh scolairement il devrait pas être là quoi

N : ah ok

C : mais euh je pense il faut dépasser pour ce type d'enfant le cadre scolaire et j'pense que la maman c'est qu'elle fait

N : mmm

C : elle pense pas à l'avenir on dire professionnel de son gamin, c'est pas ça. Elle ce qui l'intéresse c'est

N : déjà qu'il se sente bien et qu'il euh

C : qu'il vienne à l'école avec le sourire, qu'il puisse côtoyer normalement, qu'il puisse avoir une vie sociale normale, donc je sais pas si il prend le bus tout seule je sais pas, D moi bon le mien il fait tout tout seul, il serait peut être pas capable, peut être que ça serait une évolution euh tu vois qu'il se fasse des copains euh j'sais pas qu'il aille au super u s'acheter un paquet de bonbon avec ces copains, des choses bêtes hein qui pour nous nous semble très simple et très facile mais pour ce type d'enfant c'est, j pense qu'il le fait pas, il le fait pas.

I sa mère doit avoir peur je pense qu'il peut se perdre hein parce qu'il connaît pas forcément ces voilà euh d'être tous les jours ici, d'avoir des rituels en fait, ils aiment beaucoup le rituels ces enfants-là

N : mmm

C : je sais que bon je vais retrouver mon copain, je vais retrouver mon AVS, à telle heure je vais à tel endroit euh donc ils sont pas perdu par contre, dès que tu les sors de leur routine, c'est là où c'est compliqué. Il faut pas si tu veux, ils ont un emploi du temps, il faut qu'ils suivent l'emploi du temps.

N : mmm

C : c'est compliqué des fois quand euh ah ben si ya un changement d'emploi du temps, c'est des trucs bêtes pour les autres enfants mais pour ce type d'enfant c'est plus compliqué.

N : mmm

C : Donc oui il faut, oui oui il faut les intégrer. Un D bien pour moi il serait capable quand même d'apprendre un métier plus tard, un métier manuel hein j'imagine pas un truc intéressant bien sûr mais à le voir comme ça, pour moi il peut avoir une vie sociale hein c'est ... voilà j'en ai vu des pires hein qui étaient pas justement handicapé on va dire entre guillemets qui étaient dans le système normal mais là tu te disais "mais ceux-là ils ont aucune chance parce que comportement, ça relevait de jsais pas quoi mai" après il faut savoir que D il est très suivi par ses parents, c'est vachement important, il faut le mettre ça parce que un gamin qui relève du handicap il faut vraiment que les parents soient derrière, et la maman elle est derrière. C'est important de les encadrer, de les suivre, hyper important

N : ouais on avait un élève comme ça quand j'étais en stage l'année dernière en MI

C : ouais

N : et puis ouais c'est pareil et la maman était vachement là

C : ah si t'es pas derrière moi je vais avec mon fils hein si t'es pas derrière euh bin c'est compliqué parce que ben parce que tu rates plein de trucs

N : mm

C : au niveau scolaire, plein de réunions, pleins de choses que tu sais pas et sans être on va dire intrusif parce que la maman de D elle est pas du tout intrusive, pas du tout. Assez discrète et euh et c'est c'que j'disais par rapport aux parents d'Orion, là c'est pas pareil hein c'est là c'est vrai qu'un sujet comme Orion, t'façon je le côtoie pas plus que ça, c'est pas du tout le même profil. Mais par contre Orion je me dit euh qu'est-ce qu'il va devenir euh ya des problèmes d'hérésie, il a des problèmes de pas prendre le bus tout seul, fin il est en 3e quand même.

N : ah il est en 3e ? ah ouais c'est celui euh

B : mmm

C : ah oui ouais c'est pas le même

B : 3eC euh Orion euh ouais c'est

fin

7.1.2. 2ème entretien d'auto-confrontation avec l'enseignante 1

B : Est-ce que tu te rappelles l'objectif de la leçon à ce moment-là ?

C : Ah bah je sais plus. Bah montre hein...

B : Alors je vais te montrer euh...bah ça c'est la première vidéo coté D. Donc c'est lui qui porte le micro et en gros, on est à la 11^{ème} minute...

Donc en gros, ce qu'ils devaient faire....

C : (temps d'appel au téléphone), ...

C : Ah oui c'était pour le contact, c'était pour euh le regard

B : C'est ça...

C : C'est ça...pour déclencher euh ouais...

B : je vais le laisser rouler jusqu'à 11 minutes à peu près où on va voir Me qui simule un peu la bagarre avec D et L... ça c'est D qu'on entend. Bientôt à 11' 29 m tu va voir Me va simuler une bagarre avec...

C : Mais pourquoi il fait ça ?

B : Et donc du coup voilà ma 1^{ère} question : qu'est-ce que tu ressens en voyant ça ? là maintenant. Qu'est-ce que tu ressens ? Peut-être tu n'as pas vu ce qui s'est passé ?

C : Bah non, ce n'était pas le but de l'opération. Il ne devait pas...euh non c'était quoi ...C'était le début de séance . Oui donc je ne comprends pas pourquoi il fait ça à D. En fait, ils sont complètement à côté de la plaque. J'ai l'impression qu'ils n'ont rien écouté...

B : Ok

C : Bah je ne sais pas. Ça te donne cette impression là non ?

B : Moi aussi mais...

C : Parce que regarde les autres partent dans le truc. Elles se regroupent. Elles vont peut-être discuter de ce qu'elles ont envie de faire j'imagine. De ce qu'elles ont compris de ce que j'ai raconté. Enfin se confronter les unes aux autres et puis voir si elles ont toutes bien compris en fait ce que j'ai demandé. A priori là ça ne marche pas parce que lui Me part sur de la bagarre avec D. D'ailleurs je pense que ça a saoulé L parce que je pense que L était...non ?

B : Oui oui elle est partie

C : Pourquoi elle part ? Au départ elle était avec eux. Elle s'en va...parce qu'elle voit que bah et puis du coup...

B : Alors là on voit L...M ah je pense qu'elle est allée voir M...

C : Et puis M quoi ? il vient se plaindre ou euh dire que ça ne marche pas ?

B : C'était la question du leader...parce que dans la consigne c'était ...

C : Ah oui c'est ça. Il suit quelqu'un. Alors je pense que ...Ou alors elle mène sa petite troupe et puis elle part. Ou en fait c'est deux choses...où elle venu me demander confirmation de ce qu'il y a à faire et après elle mène sa petite troupe...et donc finalement ça devait être plutôt. Après pourquoi ils font de la bagarre je n'en sais rien moi.

C : C'est parce que Me est...bon après ils font ce qui est demandé. Donc non euh L elle les a rassemblés quoi. C'est un peu le chef de groupe hein. Après pourquoi il fait ça je n'en sais rien moi hein. C'est Me euh.

B : Après à 11 minutes 48, on va entendre D et M parler. C'est passé.

C : Arrête de crier ? Arrête de quoi ?

B : Alors je pense qu'on ne l'a pas entendu. Voilà. Tu as entendu ou pas ?

C : Non. Il a dit ?

B : En fait c'est L qui demande à D qui demande à M de faire le Lder. Et D lui dit non c'est moi ? Qu'est ce que tu penses alors de ce que dit D ? C'est la question du leader . C'était...

C : Bah ouais il voudrait être leader D.

B : Tu t'attendais à ça ?

C : Bah ouais il peut être leader. Ouais. Le leader en fait euh a priori je les ai laissés le choix du leader. Il veut être leader, bah c'est plutôt bien. Cela veut dire qu'il est à l'aise avec le groupe et que euh bah c'est bien plutôt non ? il est bien.

B : Ouais c'est bon signe.

C : ça lui plaît !

B : Ok. Donc cette partie là c'est plus toi qu'on va entendre. Tu dis à toute la classe : « on est parti concentré et en silence » ...euh

C : Ce n'est pas souvent le cas.

B : Ouais

C : Non c'est vrai au début ils sont... En fait ce que je veux leur faire comprendre c'est quand ils rentrent dans l'activité, il faut qu'ils soient concentrés. Alors que quand tu rentres dans la salle, il faut du temps. Même sur un exercice comme ça, ils étaient partis. Ouais ils étaient concentrés mais il faut quand même du temps.

B : Encore la question du leader.

C : Ah oui ce n'est pas à moi de gérer ça. C'est ça en fait. En fait c'est ça. C'est que. Ah ouais d'accord j'ai compris.

B : Est-ce que t'as entendu ce que tu as dit juste après ?

C : Oui ce n'est pas à moi de gérer ça !

B : C'est le deuxième fait où tu dis ce n'est pas à moi de gérer ça et hop c'est M.

C : Alors est-ce que c'est M. En fait avant M est venu me voir surement en me disant c'est moi le chef, c'est moi le leader. Donc s'il me dit c'est moi le leader, après pour moi ça veut dire que dans le groupe ils se sont mis d'accord. Mais en fait ils n'étaient pas d'accord.

B : à voir. Mais je pense que oui à chaque fois qu'ils vont revenir te voir. Du coup c'est que M il le veut mais les autres ils n'ont pas décidé.

C : Les autres ils ne veulent pas. Alors peut-être qu'à un moment donné je leur ai donné et je NE leur ai pas dit. Je ne sais pas à un moment donné qu'il fallait que ça tourne. Non ?

B : alors non dans les consignes.

C : Non mais au cours de la séance...en fait c'était un élément où ils sont venus me voir plusieurs fois...Et je me demande si L ne va pas quitter le groupe. Je ne sais plus.

B : Ensuite à 5 minutes, tu fais une petite régulation. Et on va voir.

C : « Il y a quelque chose qui me gêne » ... » Merci Laura, en fait vous oubliez la notion de regard. On a dit qu'on regardait. Donc moi je marche. Quand je regarde quelqu'un je le regarde franchement je tourne la tête, hop les pas je m'en vais ça on ne le voit pas on vous voit marcher en rang comme des moutons alors c'est bien parce qu'on est à la campagne. Ok on marche comme des moutons. Voilà par contre au niveau de la direction d'occupation d'espace et de la consigne du regard comme Laura l'a dit il ne se passe rien. Il faut qu'il se passe quelque chose. Le regard il faut l'appuyer le regard j'appuie mon regard. »

B : Et du coup ma question : qu'est ce qui a fait signe pour toi à cet instant là pour justement après euh...

C : Bah c'est ce que j'ai dit CAD ils se suivaient comme des moutons mais. En fait tu n'avais pas vu à un moment donné ils se suivaient quoi ?

B : Si si si

C : Ils se suivaient quoi. Ils se suivaient mais en fait voilà ils ne regardaient pas vraiment un pour que ça change de direction c'était bon après après peut être que...

B : ils se baladent quoi.

C : Ouais et puis pour eux peut-être qu'ils n'avaient pas compris non plus ce que c'était vraiment que poser le regard sur euh...insister du regard et changer de direction. Peut être que la consigne était mal passée tout simplement c'est surement ça.

B : ok

C : Après c'est dur hein quand même hein de...

B : Ah ce n'est pas évident j'imagine.

C : Tu sais que moi j'ai repris ça de la petite intervention qu'il avait faite. Je ne suis pas dans la danse donc euh et j'avais repris ça de la petite intervention qu'avait fait le chorégraphe à Nantes.

B : Ok

C : Quand on est allé avec Anna la journée là une matinée

B : Je n'étais pas là

C : C'était à Vertou pour euh l'intervention du spectacle de danse on avait une matinée.

B : Ah oui je me souviens

C : Il nous a fait travailler là-dessus et c'est truc là je les ai repiqués. Je trouvais ça bien quoi avec cette communication par le regard puis hop tu changes de ligne, tu changes de direction, je trouvais chouette

B : Donc tu t'es appuyée sur ces petites connaissances

C : Euh ouais. Bah ouais sur ça. Je lui ai repiqué le truc. Après tu vois ça marche bien avec le 6ème mais ça ne marche pas avec les 4ème.

B : Pourquoi selon toi ?

C : Eh bah parce que le profil et puis euh peut être moi ce que je leur apporte ce n'est pas du niveau de 4ème Enfin ils s'en foutent quoi. Et puis euh vraiment ils te disent moi je m'en fou. Tu vois Lorenzo il me dit je m'en fous. Et puis tu as ceux qui sont complètement inhibés qui ne veulent pas faire devant les autres. Tu as plein d'autres choses. Tu proposes la même chose et tu n'as pas le même résultat.

B : Ok. Donc après à 6 min 12, je vais rouler encore et en fait tu dis à M : « Très bien M »

C : Ah oui parce que c'est lui le leader maintenant

B : Et moi ma question c'est est-ce que tu peux nous décrire ce que tu as vu pour justement...

C : Bah il a changé de direction. Tu n'as pas vu ? Bah il a rencontré le groupe là je ne sais plus lequel puis il est reparti. Il a bien regardé la première et hop puis là il est reparti. Et là ils ne rencontrent pas d'ailleurs les groupes. Ils ne se croisent plus. Enfin, ils ne se suivent plus. Ils se croisent. Hop il change de ligne de direction. Non c'est bien ouais.

B : Ok

C : Il a compris. Alors du coup ça y est on a fini la 2. Donc du coup dans la 2ème vidéo de D, à 8 min 50 à peu près, où on voit D en fait il dit : « M c'est L le leader, et moi je n'ai pas été leader »

C : On sent qu'il est frustré

Il est en train de s'énerver là D

B : c'est bizarre. Bon ce n'est pas grave. On peut avancer du coup à 16min30 tu fais un rassemblement je crois. Du coup je vais avancer. Alors à 16min30, quasiment la fin. Donc il y a un rassemblement. Voilà

Et en fait je voulais te montrer ce moment là parce que de 1 le micro que tu portais avait lâché. Donc on ne pouvait pas entendre ce que tu disais. Et en gros le sujet de la discussion c'était sur les verbes d'action à ce que je sache vu qu'on entend M le dire. Notre question était de voir si tu te souviens de ce que tu leur a dit à ce moment-là.

C : Non. Alors peut-être qu'ils n'ont pas compris les verbes d'actions. Ou que c'est qu'il fasse. Ah mais peut être je ne sais pas que c'est les uns derrière les autres un truc comme ça non ? Ce n'est pas un truc comme ça qu'il voulait savoir ?

B : Alors à mon avis je crois que c'étaient les verbes d'actions qu'ils n'avaient assez transformés. Il me semble. En fonction de ta consigne.

C : Ah d'accord

B : En fait là l'idée c'était de revoir la chorégraphie et d'y ajouter le regard il me semble dans ta consigne. Il y a déjà eu confusion avec le leader.

C : Ah oui ; en fait quand tu vois comme ça. C'est vrai D il n'a jamais été leader du groupe. Et que même quand tu le vois comme ça là il est un peu en retrait du groupe.

B : Ok

C : Tu vois là ?

B : Oui.

C : Il est à l'ouest. Mais là on a en fait on a un groupe. Contrairement au groupe de filles, elles vont toutes venir autour de toi pour écouter. Et là tu vois D, c'est pour ça que je te dis ... t'as bien vu D quand il commence à faire des gestes comme ça là, il commence vraiment à saturer. Et je pense qu'il commençait vraiment à fatiguer. Euh après est-ce qu'il a peur de ne pas comprendre ce que je dis. Tu vois de... Je pense qu'il n'a pas envie de s'imposer non plus enfin qu'il n'ose pas s'imposer et voilà tu montres un truc comme ça et ça c'est un enfant qui est différent des autres. Et bah tu te dis bah ouais il n'est pas intégré au groupe quoi. Tu te dis ouais. Ouais c'est intéressant parce que tu vois les choses différemment quoi. Et en y repensant, effectivement je ne pense pas que vu le caractère de L qui est un peu directive et laisser un peu de liberté à D. Je ne pense qu'elle ait... Tu vois.

B : Après c'est un groupe particulier. Mais il y a des profils d'élèves où on se dit que ça va être compliqué. Mais finalement M je pense qu'il est finalement de base le leader du groupe. Mais qu'en fait qu'il n'est pas encore reconnu par tous le monde.

C : Moi je pense que ce n'est pas M le Lder. C'est L le Lder. C'est L qui menait tous. C'est elle qui a tout fait le travail, les idées et tout c'est L. Je ne pense pas que ce soit M

B : D'accord

C : Après M il a voulu s'imposer. Il a bien fait parce que finalement il a voulu être leader et tout. Et je pense que...parce que L a un sacré caractère quand même.

B : Umm

C : Et que M il a su s'imposer par contre. Tu vois du coup il est dans le...la création il est dans le groupe. Et D pour moi il n'y est pas. Et Me l'a abandonné.

B : Ah oui lui il a du mal à suivre. Et je pense que c'était la leçon où il est revenu

C : Ah oui il était absent. Puis il est revenu la veille. Donc il fallait qu'il se réadapte

B : On est là. On est à 16 min 30. Alors du coup ça passe sur toi...Et donc il se passe quoi. A 11 min 39, donc là ils sont en création. Voilà tu regardes le groupe des garçons.

C : Um. Je regarde c'est parce que je pense que....

B : Est-ce que tu te souviens de... sur quoi tu regardais et tout ?

C : Bah je regardais j'pense déjà si ça tournait. S'il travaillait parce que comme j'ai vu Me sûrement déconnecté et puis que ça commençait. Donc en fait je pense d'un œil je surveillais que ça fonctionne quoi. Tout simplement. Que les autres je les laissais en liberté et je sais qu'ils travaillent. Que...Ah oui alors ça devait être ça aussi. C'est qu'il fallait qu'il finisse la chorégraphie pour pouvoir la montrer aux autres. Et que comme ils avaient pris du retard c'est pour ça que j'étais en train de les regarder si c'était au point pour ne pas les mettre en difficulté quoi.

B : En gros tu te basais sur la vitesse du groupe. Voilà.

C : Sur la vitesse. Et L est sans doute venu me dire ah madame on n'est pas prêt ce n'est pas bien ce qu'on a fait.

C'est vrai. C'est le menthol. Ouais assez élevé.

B : Après tout ça il n'y a plus rien qui nous intéresse...La vidéo de D. En fait on va l'entendre dire « mon anniversaire ». On voulait savoir ce que tu en penses de ce qu'il dit ? de ces interactions entre D et son groupe ?

C : Rire. Bah en fait je pense que ça fait partie de son handicap de sauter. Alors je ne sais pas. Peut être qu'on était prêt ou on a dépassé la date. Je pense qu'on était dans ces eaux-là. Donc lui bah regarde là il commence. Je ne sais pas si c'est Hélène. Ce serait intéressant qu'elle le voit aussi parce que tu vois bien qu'il...c'est trop long je pense. Je pense que c'est trop long pour lui... regarde. Il déconnecte en fait. Tu vois il n'est plus là. En plus il n'est pas aidé par Ewen.

Non tu vois ouais là c'est trop long.

B : Il y a un temps de latence qui est trop long tu penses ?

En ayant vu cela, à 15min 42 donc juste un peu avant on voyait le groupe de D était isolé et tous les autres étaient rassemblés devant.

C : Oui et c'est là que tu vois que le groupe se disloque.

B : Et t'en penses quoi du coup de ça ? Là tu nous a dit c'était trop long, y a peut-être autre chose ? A quoi tu penses maintenant ?

C : Je pense qu'il en avait marre quoi, que ça les intéressait plus, que c'était trop de choses pour eux, en attendant pour chacun, alors on va dire pour Me et D. Parce que les deux autres pouvaient supporter plus, L je pense clairement que ça la saoule d'être avec eux

B : Est-ce que tu avais perçu le groupe s'éloigner dans la leçon sans forcément voir ça ?

C : non, c'est vrai que y'a tous les autres à gérer et puis je les perds au fur et à mesure, je ne les ai pas perdus d'un coup en fait, ils se perdent eux mêmes. Parce-que je pense que M est allé chercher les infos, il revient pour voir L, et DAMien il est je sais pas où

B : Je pense qu'il le suit

C : Mais c'est vrai que ...

B : DOnc ensuite on passe sur toi l'enseignante 1...(petit soucis technique avec l'ordi) à 14 min donc là voilà ils sont en train de présenter mais c'est pas là que ça nous intéresse sauf si tu as envie de voir, faut que

j'avance on va directement à &- minutes, là c'est quasiment la fin? Ou Je crois que tu fais un rassemblement autour de la feuille alors encore le souci du micro...

C : oUi mais Je pense que là je suis en train de les gronder là parce-que, je pense que euh...c'est Me ça

B : Qu'est-ce qui s'est passé ?

C : je sais plus, mais y a un truc qui va pas, ou Me OU je pense que il était pas... il a dû faire chier comme on dit quoi, et peut-être que L est venue se plaindre en disant que bah il faisait rien et que nianiania...et que euh.. tu sens que... regarde d'ailleurs il sait parce-qu'il fait rien derrière

B : tu vois un peu ce que tu as dans les mains

C : Non c'est quoi ? Les fiches ?

B : Ouai

C : ... AH ! Ils avaient...ils ont déchiré la fiche ! Ah oui c'est ça ! Ah oui c'était ça le problème, ils se sont disputés ou j'en sais rien ou y en a un qui a déchiré la fiche en deux.

B : Ok, Nous on savait déjà, mais on voulait voir si tu allais t'en souvenir

C : BAh ouais après pourquoi je sais plus...mais je pense que c'est que soit ils ont chahuté et puis ils ont déchiré la page ou L en avait marre et de colère elle s'est euh... ou M l'avait et... enfin c'est un truc comme ça...c'est un truc d'énervement je pense hein c'est pas ...

B : OK

C : Je pense pas qu'ils aient déchiré volontairement en disant y en marre on déchire, je pense qu'ils se sont disputé encore une fois parce-que déjà avec le rôle du leader à priori y avait des animosités on va dire...et que du coup bah y en a peut-être un qui avait la fiche et puis l'autre...et puis L la connaissant c'est peut-être L qui a voulu prendre la fiche et qui a tout déchiré en tirant dessus, ..après lequel j'en sais rien.

B : Alors la suite bon bein c'est tout au début, 1 min 52, alors je fais déjà pause alors on entend DAMien où il dit "copain M". T'as entendu ? Il le dit tout le temps. Là tu vois il dit "arrêtez".

C : Parce-que les sacs sont interdits

B : Et que penses-tu de ce que tu entends déjà de la part de D et de l'attitude des autres ?

C : Mm...mais D regarde, ils en ont marre, ah oui c'est ça.

B : Voilà et c'est là que tu vas rassembler euh...

C : oui c'est qu' ils se sont disputés et que DAMien prend le parti de M en lui disant copain MAlcom et que euh voilà quoi.

B : Et que penses-tu du coup de DAMien ? Dans ...

C : BAh toute façon dAmien euh il est collé à M et puis toute façon mAlcom c'est sa béquille, trop sa béquille d'ailleurs, donc après euh qu'est-ce tu veux que je te dises, son repère c'est mAlcom quoi,

B : ok

C : de toute façon c'est M son repère si y a un problème...c'est...c'est...c'est.

B : là ça va être intéressant à partir de 8 min, c'est un peu plus à l'avant, à partir d'ici, si c'est bien la bonne vidéo, ouai. Donc là il me semble qu'ils sont avec toi, on ne les voit pas encore, ...alors est-ce que c'est là ? ...voilà. Là en fait ce qu'on voit, c'est que j'ai l'impression que tu guides un peu

c : ah bah oui ! AH bah clairement c'est moi ai fait leur euh...les idées c'est moi qui les orientait ce groupe là

B : Et tu fais quoi exactement avec eux à ce moment-là ?

C : BAh on essaye de réfléchir à déjà ce qu'ils aiment, euh et puis essayer de lier ces verbes, de ...euh.. de voir euh, tu vois c'est L qui ..., après tu proposes et L elle elle part assez rapidement parce-qu'elle a plein d'imagination.

B : M

C : mais je leur explique comment il faut qu'ils fonctionnent parce-qu'en fait ils savaient pas fonctionner ils avaient leur fiche leur machin mais ils savaient pas euh comment s'organiser pour faire le truc quoi. DOnC peut-être que je leur dis vous collez les verbes et vous voyez ce que ça donne ou alors vous essayez d'inventer euh...li...euh...si tu jettes par exemple euh la balle bah tu viens la récupérer ou tu pointes avec le doigt là où t'as jeté...

B : Mm.

C : enfin voilà, en fait je crois que j'ai essayé d'associer les verbes aux gestes, c'est ça je crois que... j'ai essayé de leur faire comprendre euh tu vois ? et si je leur dis bah voilà c'est qu'ils ont des idées.

B : ok

C : C'est qu'après il faut un point de démarrage quoi...après c'est parti ils ont fait leur choré hein qui a été perturbé je crois euh.

b : Et puis là ce qui va être intéressant c'est que ça va durer jusqu'à 17 min du coup ça va être quasiment..euh, t'es avec eux ..

C : bah tout le temps !

B : ...tout le temps.

C : bah oui parce que les autres regardes, en fait quand tu vois que les autres groupes gèrent bien bah tu t'occupes du groupe qui risque de pas gérer finalement parce-que tu veux pas qu'il y ait un groupe qui reste sur le carreau. T'as envie que tout le monde marche quoi

b : ouai

C : bah quitte à les aider mais après c'est pas très grave de les aider mais après faut qu'ils...voilà...qu'ils rajoutent un peu de leur imagination et de leur euh ..bah tu vois...bah lui il tourne.

B : alors là c'est intéressant

C : En fait.

B : tu te sers de qui là ?

C : Bah de DAmien...mmm..de..de

b : voilà

C : bah c'est aussi leur montrer que D il sait quoi parce-que à force de dire il suit pas, il suit pas nianiania qu'en fait au bout d'un moment bah tu dis bah regarde DAmien il sait faire hein. TU le dis de pointer il pointe, tu lui dis de lancer il lance, parce-qu'à un moment donné aussi il avait du mal à suivre

B : d'accord

C : il avait du mal à mémoriser et donc L se plaignait ouais pas mal de ...

B : mM..et qu'elle l'avait déjà casé un peu et donc t'es là pour

C : bah pour leur prouver le contraire. Après moi c'est ce que je leur ai dit ça, et je m'en souviens bien, que si D il suivait pas et qu'il faisait pas ce qui...c'était pas grave à la limite, fallait qu'ils fassent comme s'il l'avait fait. Mais eux ils se focalisent...c'est vrai que L se focalise vachement sur D quoi, un peu trop perfectionniste tu vois ce que je veux dire ?

B : mm... oui je vois.

C : alors que euh limite c'est pas grave quoi, en danse si tu te plantes bah le public s' il est pas averti bah puis même il va peut-être pas voir puis eux ils le savent mais euh faut pas qu'ils s'attardent trop dessus

...(Visionnage)

C : voilà alors ça on rajoute le rythme parce-qu'en fait avec D ils ont appris l'enchaînement sans qu'il y ait rythme, sans qu'il y ait de tempo donc bah DAmien il suivait pas alors que si tu lui fais un deux trois quatre on change, un deux trois quatre nianiania bah il suit, il sait qu'il faut faire ça.

B : donc c'est plus une histoire de repère pour le temps en fait

C : ouai ouai de repère de temps

B : tu as entendu ce qu'il a dit ?

c : Recommence M.

B : ouai on recommence M

C : parce-que tu vois là on est à 13 Minutes et là il est bien DAmien, 16 Min ou 17 après on la perdu quoi, parce-que là il a dû énormément se concentrer en fait

B : ok

C : il a fallu qu'il se concentre...c'est...c'est...une demande énorme pour un gamin comme ça de suivre l'enchaînement et de suivre le rythme, ils sont fatiguables

(visio)

B : ce qui est un peu dommage c'est qu'on t'entend pas, c'est pour ça qu' on s'est dit ah mince mais bon

C : Ouai on entend pas la...un deux trois quatre hop il change de verbe...

B : encore

C : mais il est motivé, il est euh..., tu vois il a quand même une bonne composition, après c'est dur parce-qu'ils sont exigeants aussi euh...les autres

B : ouais tu penses à L du coup.

C : Euh L et puis L aussi

B : Ils veulent faire un truc trop au dessus

C : alors je pense que L a plus de bienveillance que L, ouai L elle est quand même assez patiente et tout que L je sais si il est aussi patient et bienveillant que L

B : alors je vais peut-être un petit peu avancer

C : ouai parce-que l'heure tourne et puis moi je dois amener...

B : puis y a un moment où c'est intéressant. Tu te rappelles de ce que tu as dit avec eux ou pas ? Alors il a dit bowling

C : Oui parce que je leur ai dit...bah en fait c'est moi qui leur ai donné la quille

B : ok ah oui

C : bah en fait la boule c'est rouler donc il devait faire des roulades et puis euh après bah on avait dit bah tiens euh comme au bowling, donc y en a being M et puis je sais plus qui étaient les quilles et puis la boule venait faire tomber les quilles

B : comme un peu là ce qu'ils font...tu vois là c'est D

C : qui fait la boule, qui roule ouais, parce-qu'en fait il fallait trouver des élèves qui sachent rouler et donc D et je crois Me eux savaient bien rouler donc euh on a dit que ça sera vous les boules , c'est vous qu'on va lancer en fait c'est ça l'idée.

B : ok, bon toute façon

C : après l'idée c'est vrai que c'est moi qui leur ai donné mais c'est pas grave

B : mais c'est pas grave au moins ils avancent

C : après bah voilà ils ont un thème, le bowling et d'ailleurs les autres ont trouvé le bowling, c'est ça le but du jeu c'est qu'en fait les autres trouvent le thème une fois que t'as fait ton enchaînement.

b : Là c'est juste la suite de la vidéo et au final c'est pas D qui va faire la boule, ça va être L.

C : Parce qu'il ne sait pas rouler.

B : ah ouais c'est trop dur

C : parce-qu'en fait il roule sur le côté, il roule pas de devant en arrière

B : donc je vais pas aussi trop tarder parce-que du coup je sais pas si on va l'entendre parce-que c'est de zéro à 5 minutes où en fait tu es encore avec eux et ce qu'on entend en fait chez DAmien il dit, bah voilà participe, tu penses quoi de ce comportement là à ce moment là ?

C : non mais il est créatif, il connaît des choses quoi, il a une culture quand même euh

B : qui parle

c : ouai qui parle, bah il est content là je pense, non il est bien.

B : et c'est le moment où on l'entend le plus.

C : ouai !

B : ouai.

C : ça lui a plu, il est content. ça lui parle, la boule, le ballon, le bowling, des choses simples qui lui parlent plus que le contact avec le regard, ça c'est sûr.

B : ouai

C : toute façon ces gamins là tu sais ils ont aucun second degré

B : oui je vois

C : il faut que tout soit dans le concret donc quand tu dis euh "tu le regardes" bah lui ouai tu le regardes mais bon après qu'est-ce qui se passe, ppp rrrrrrrrr ! Pour lui ça veut pas dire grand chose.

B : alors juste avant ça, ça c'est intéressant, il va parler. Oui voilà, tu penses de ce qu'il dit ?

C : c'est marrant il s'assure que son camarade fait les choses bien

Vliso

C : Ouai ouai c'est marrant parce-que bah il est investi quand même.

B : C'est pas mal hein je trouve

C : bah écoute ouai !

B : donc voilà, en gros on voulait savoir ce que tu pensais de ce qu'il dit parce-que c'est le moment le plus intéressant pour nous, on se dit, là on sent qu'il veut que euh ces mots soient validés

C : entendus.

B : entendus parce-que depuis le début il essayait de parler de remettre son groupe au travail ça marchait pas et quand tu y es allée bah ça a commencé à mieux fonctionner. Et ce qui va être bien c'est que le résultat dans, du coup c'est le dernier film, bah à 50 secondes tout pile ils vont passer..., bah je peux laisser si tu veux, parce-que la vidéo elle dure pas longtemps. Donc là ce groupe là eux ils ont bien fonctionné

C : mm, après tous ceux des groupes qui fonctionnent bien sont des élèves patients

B : patients

C : patients et puis ils travaillent bien quoi, ils pigent tout de suite là où tu veux en venir. AH je sais pas si L il travaille bien, tu vois je connais même pas leur niveau scolaire, je dis que Sohan elle est très brillante bah Laurice aussi et euh mais je ...je... ouais. C'est vrai que ouai...ouai ! j'étais contente hein parce-que...

B : Et là D il a parlé juste avant, il a dit elle est bien notre danse

C : bah ouais, bah c'est bien il est content deee..., bah c'est bien je suis contente, je suis contente qu'il soit content.

B : ouai

C : parce-que ça a pas été facile et puis euh, mais après malheureusement ça c'était la séance 2 après ça a mal fini hein le groupe

B : Ah !

C : ouai c'est pas

B : il s'est passé quoi ?

C : bah après ils se sont disputés, après Me est parti après L voulait faire euh tu vois c'est parti après ..euh si bien que quand on avait changé de salle ou pas, quand est-ce qu'on avait changé de salle ? Je sais plus, je me demande même si L, je sais plus ce qu'ils ont fait, je sais même plus. mAi là cette séance là ça allait mais ça a dégénéré parce-que L s'est absenté après il a fallu qu'il rattrape après tu vois c'est lourd quand on a euh hein

B : quand y a des retards

C : y a eu pleins, après c'était Me et L après L elle en avait eu marre en fait, elle en avait marre de tout répéter de tout euh...

B : ok

C : mais bon écoute c'est pas mal ce qu'ils ont fait, non mais franchement euh bon là par contre en sport co D c'est pas ça du tout, là c'est dur hein.

B : ok et pourquoi ?

C : bah parce-que en fait y a trop d'infos

B : surcharge informationnelle

C : bah non mais euh pour lui ouais, il peut pas faire deux tâches à la fois, se démarquer, appeler la balle bah il peut pas, il peut pas c'est, c'est ...

B : c'est trop pour lui

C : il faut une info à la fois

B : ok moi je voulais finir avec une question plus générale, bon je pense que t'en as déjà assez répondu mais ...c'est quoi ta vision générale sur l'inclusion ? Bon après si tu peux s'appuyer sur D

c : L'inclusion c'est permettre aux élèves différents de pratiquer une activité tout en adaptant ou pas, parce-que finalement t'as vu que les adaptations sont pas forcément là, comme en danse je suis "pas "en adaptation enfin "pas" parce-que sauf quand tu reviens, tu reviens un petit peu à l'ordre par en sport co bah l'inclusion je te l'ai dit, je la fais avec plaisir à condition qu'on ait les moyens et qu'on puisse la faire, les conditions sont excellentes on a 17 élèves, t'as 30 sixièmes avec des élèves qui bougent qui sont en demande de beaucoup de choses, donc l'inclusion elle est compliquée quoi

B : donc il y a le nombre d'élèves dans la classe qui compte.

C : ah ouai carrément !

B : y a autre chose aussi ?

C : l'activité et puis le nombre d'élève

B : ok

C : y a que D il fait la natation mais tu vois j'ai été aidée par Gladisse parce-qu'il ne sait pas nager euh tu vois j'aurais du faire toute seule la natation avec DAMien ce serait compliqué, parce-que c'est pas pareil parce-qu'il sait vraiment pas nager, il a 36 frites

B : Ah oui !?

C : Ah oui ! il en avait quatre je crois mais tu vois non mais c'est pas euh c'est plus avoir pour lui de l'aisance dans l'eau, c'est même pas nager hein euh c'est...après en badminton c'était pas mal en fait voilà bah tout ce qui est individuel il s'en sortira mieux qu'en collectif

B: d'accord

C : collectif la gestion du groupe c'est dur en sport co c'est dur, là c'est semi collectif on va dire parce-que là ils sont pas nombreux déjà ils sont que quatre ou cinq puis t'as ta part un peu individuelle de ce que tu dois faire et puis t'as le groupe mais c'est pas que collectif.

B :ouai ok, je vois c'est différent du basket quoi, ici.

C : ah mais c'est différent et puis y a du bruit au basket et puis lui il est fatigable hein ! c'est fatiguant pour lui d'entendre les bruits de ballons et tout ça, j'imagine, les coups de sifflets et puis les règles

B : les règles aussi

C : il doit pas comprendre les règles, pas toutes dans tous les cas, mais si déjà il comprend la reprise du dribble euh ne pas marcher avec la balle, si toi tu adaptes ton marché par rapport au temps avec des des petites règles simples que tu peux grossièrement adapter mais bon écoute euh ...

FIN

7.1.3. 1er entretien d'autoconfrontation avec l'enseignant 2

7.2. Tableau d'analyse entretien 1 l'enseignante 1

Volet 1					Volet 2		Composante de l'expérience
Vidéo	Temps	Description du moment saillant	Type d'Interactions / Mode d'intervention	Dialogue durant la séance (interaction)	Questions posées	Entretien d'auto-confrontation L'enseignante 1 – Séance 1	
Aucune	aucun	Conception de leçon autour du rapport avec les autres et	Mode d'intervention : Guidage		« Quels étaient les objectifs de la leçon » « Que souhaitez-tu	« C'était travailler sur les regroupements et des nouveautés notamment, au niveau de l'unisson, des cascades, leur apporter des billes en fait pour améliorer leur chorégraphie. Alors que ce soit la communication avec le regard par exemple comme sur l'exercice dont on a parlé, qu'on a fait et qui	Référentiel : Les procédés de compositions peuvent être un des moyens sur lesquels s'appuyer pour

		<p>de la communication</p> <p>Son objectif est de travailler sur l'inclusion de chacun et l'acceptation du regard des autres</p>	<p>→ conception</p>		<p>travailler avec cette classe »</p>	<p>effectivement où j'ai dû réadapter parce que le regard pour eux ça n'allait pas »</p> <p><input type="checkbox"/> Volonté de travailler la relation avec les autres / la communication en danse pour tenter de créer un climat inclusif dans la classe</p> <p>« Au début déjà les canaliser parce qu'au niveau de la concentration et tout ça en fait ils ne rentrent pas dans l'activité. (...), tous les petits exercices là où on doit un petit peut se désinhiber cad bah <u>marcher de façon originale, de regarder en l'air, de ne pas regarder ce que font les uns les autres.</u> (...). Dans l'échauffement c'est donc là où j'ai mis l'exercice avec le suiveur - l'imitateur. Et puis après il y avait le travail sur les <u>5 verbes d'actions</u> puis l'apprentissage de la cascade parce qu'avant on avait vu les unissons avec eux »</p> <p><input type="checkbox"/> Jouer sur le regard des autres et son propre regard, la concentration</p>	<p>tenter d'inclure les apprenants</p> <p>Attente = Développer les relations sociales en guidant les interactions grâce à l'interdépendance des rôles ("suiveur" - "imitateur")</p> <p>Engagement =</p>
--	--	--	--------------------------------	--	---------------------------------------	--	--

					<ul style="list-style-type: none"> □ Débuter en petit groupe (binôme) pour progressivement élargir le cercle de pratique □ Réutiliser les acquis précédents pour conforter les élèves, utiliser un cadre <p>« Ils avaient déjà appris une petite chorégraphie à partir de 5 verbes d'actions »</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Réutiliser les mêmes bases <p>« Je me suis dit j'aurai pas le temps <u>il vaut mieux aller sur la chorégraphie où on est plus nombreux donc du coup c'est là où j'ai mis en groupe</u> et où j'ai demandé de travailler sur leur chorégraphie en essayant d'insister sur les formes de regroupement, l'unisson la cascade et euh et l'occupation de l'espace...essayez aussi d'introduire cette relation à l'autre... déclencher euh des mouvements chez les uns chez les autres à partir de mon mouvement</p>	<p>La classe a l'habitude de travailler dans un climat plutôt scolaire et positif</p>
--	--	--	--	--	--	---

					<p><u>à moi quoi ou d'un geste corporel qui puisse déclencher euh une chorégraphie »</u></p> <p><input type="checkbox"/> Prioriser des parties de la conception pour travailler davantage en groupe, avec ses camarades</p> <p><input type="checkbox"/> Création d'une interdépendance : se servir des autres pour créer son mouvement / servir aux autres grâce à son mouvement</p>	
Vidéo 3	8'	Travail coopératif / interdépendant	<p>Mode d'intervention :</p> <p>Guidage</p> <p>→ Conception</p>	Suite de « Quels étaient les objectifs de la leçon »	<p>Mes 4èmes, je pense que déjà que...c'est déjà une première approche... qu'il n'y en ait pas déjà qui soient repoussés par le fait de de faire quelque chose devant les autres...faire un spectacle devant les autres... sur cette classe là on ne le sent pas quoi...dans l'autre classe j'en ai une qui a du mal...Mais là ils sont assez quand même tous partant quoi. »</p>	<p>Référentiel :</p> <p>Se servir des compétences sociales pour développer les compétences motrices et méthodologiques</p>

					<input type="checkbox"/> Adaptation de l'entrée et des ateliers en fonction des profils de la classe	<p>Attente : Passer progressivement devant les autres (devant son partenaire puis devant un autre binôme puis devant la classe)</p> <p>Engagement : Difficulté sur les ressources affectives (acceptation du regard d'autrui sur soi)</p>
--	--	--	--	--	--	---

Vidéo 5	5'05	Formes de groupements Implication dans divers rôles	Mode d'intervention : accompagnement → Incite l'élève à prendre confiance en lui		Qu'est-ce qui t'as marqué ? Qu'est-ce qui t'as amené à dire cela ?	<p>“D c'est toi le chef” ... “Tu vas réussir”</p> <p><input type="checkbox"/> Accompagne D et cherche peut-être à le mettre en avant pour qu'il prenne davantage confiance en lui (manque de confiance expliqué ci-dessous)</p> <p>« Dès le début ils étaient par deux et t'avait un qui était le chef, devant, et à partir du moment...là D...il est suiveur...et tu vois il suit...et à partir du moment où il se retournait l'autre devenait voilà là il se retourne donc c'est lui le chef et l'autre devient suiveur »</p> <p>« D il s'est pommé et en plus il a pratiquement fait un tour complet sur lui-même donc ça...euh son camarade derrière n'a L n'a pas. Voilà. En fait au lieu de faire juste un demi-tour, de se retourner il devait juste voilà il a fait un tour complet »</p> <p><input type="checkbox"/> Implication de D mais incompréhension de la consigne, il suit son camarade mais a du mal à</p>	<p>Référentiel :</p> <p>Proposer des rôles d'organisation de groupe : “Chef de groupe / chorégraphe”</p> <p>Attente : engager D vers la réussite de l'atelier en étant le meneur</p> <p>Engagement : difficulté donc encouragements</p>
---------	------	--	---	--	---	---	---

						prendre le rôle de chef (meneur) lorsqu'il doit être à l'initiative du mouvement	pour inciter D à réessayer
Vidéo 5	5'45	Encouragements de l'enseignant	<p>Mode d'intervention :</p> <p>accompagnement</p> <p>→ Incite l'élève à prendre confiance en lui</p>	<p>Sur quoi est-ce que tu t'es focalisé ?</p> <p>Qu'est ce qui a attiré ton attention ?</p>	<p>«oui super D, t'es avec L D»</p> <p>☐ Accompagne D en le guidant sur l'organisation et en réexpliquant parfois certaines consignes + Encouragements</p> <p>« On le voit, il est perdu en fait...tu vois il regarde à droite...de par son regard tu sais que...il a perdu le fil quoi »</p> <p>☐ Toujours garder un œil sur l'évolution de la pratique de l'élève pour s'assurer de son bon déroulement et l'encourager pour persévérer</p> <p>« C'est-à-dire que quand t'as un groupement comme ça et puis t'as un élève qui est perdu que ce soit D ou un autre tu sais que celui-là il n'a pas</p>	<p>Attente : Simplifier l'organisation de la situation pour D (difficultés cognitives) et le mettre en groupe pour lui donner des repères en travaillant avec les autres</p> <p>Engagement :</p> <p>Éviter le désengagement de D dans la situation,</p>	

						compris quoi. Donc soit-tu vas lui réexpliquer ce qui s'est passé soit tu le rappelles à l'ordre »	incompréhension de l'attendu
5 BRY CE AUD IO	13'2	Démonstration devant la classe du groupe de D	Mode d'intervention : Accompagnement → Faire accepter / normaliser l'erreur		<p>«<i>Que cherchez-vous à faire à cet instant ?</i></p> <p><i>Quelles sont vos préoccupations ?</i></p> <p><i>Que dites-vous ?</i></p>	<p>« Ce qui est important c'est d'ignorer la différence »</p> <p>« Quand tu vois D il est vraiment intégré, il a euh il a autant de difficulté là il est en manque mais il y en a qui ont des difficultés comme lui »</p> <p>« Il faut vraiment gommer la différence et se dire bah voilà il est là et on fait avec et puis on adapte si on doit adapter »</p> <p>« C'est pour ça qu'effectivement c'est important de prendre des élèves qui sont différents, qui ont des difficultés. Pas toujours prendre les meilleurs parce</p>	<p>Référentiel: Normaliser l'erreur pour permettre à chacun d'oser, de tester</p> <p>Engagement : En mettant en avant la différence, la classe ne prête pas de jugements face aux erreurs</p>

					<p>que tu sais justement que les meilleurs vont réussir à faire ce tu vas demander la tâche »</p> <p>« Tu vois c'est important de prendre des groupes qui ne marchent pas toujours forcément parce que comme il ne marche pas toujours forcément et bah les autres voient que ça ne marche pas forcément et bah qu'ils ne sont pas si nul que ça avec les autres »</p> <p>□ Volonté de mettre en avant le droit à l'erreur pour que chacun puisse tenter, essayer avant de réussir / montrer les différences sans les juger / stigmatiser</p>		
Vidéo 5	15'	Accompagnement de l'enseignant sur D pour vérifier la	<p>Type d'interactions (é-enseignant) : Tutelles spontanées → Implique</p>	D :	<p>Qu'est-ce que tu as vu, qu'est-ce que tu te dis avant d'interagir avec D ?</p> <p>« Aller on y va »</p>	<p>L'enseignante 1 :</p> <p>“ Tu as bien compris ce que tu dois faire ? “</p> <p>Enseignant : « au niveau engagement, bin il est là quand tu lui donne des consignes pendant le</p>	<p>Attente : Vérification de la compréhension des consignes en questionnant l'attendu</p>

		compréhension	ses camarades Mode d'intervention : accompagnement → Questionnement	“ Ah super ! “	badminton quand je donnais des consignes et des conseils, il appliquait, il arbitrait » <input type="checkbox"/> S'assurer de l'entente et de la compréhension des consignes pour engager “Ah ouais parce que, parce que en fait quand je mettais la musique qu'il aime , euh D c'était la BOUM quoi” <input type="checkbox"/> Proposer des supports plaisants pour inciter à faire le pas, à s'engager	Engagement : Lorsque D comprend ce qui est attendu, il s'implique et s'engage davantage avec les autres
Vidéo 5	18'20	Un partenaire sociable, prêt à faire des efforts	Mode d'intervention : accompagnement	Qu'est-ce que tu perçois qui te pousse à agir ?	« Si je vois que ça ne fonctionne pas, ça va pas venir de D, ça va venir, c'est ça qui est un peu aussi pesant pour M parce que du coup dans son caractère il se dit euh "j'le fait naturellement ou est-ce que je me sent responsable de D et je suis	Attente : Faciliter les interactions avec

		pour inclure D	→Rester disponible pour les groupes d'élèves			<p>obligé de fin un ptit obligé de le faire pour après lui dire à lui pour qu'il réussisse ? »</p> <p><input type="checkbox"/> Mettre D avec une personne mature, prête à expliquer et à accepter les différences</p> <p>« M qui vient, qui ose dire "on a pas compris, on a"...</p> <p><input type="checkbox"/> Mettre les élèves avec des groupes qui osent poser des questions</p> <p>« Et donc après, il va dire à D "tu vois D c'est comme" tu vois, il fait, il fait en fait, le professeur bis »</p>	<p>autrui en regroupant par affinité</p> <p>Engagement : Il y a l'avantage de favoriser la relation entre les 2 camarades mais l'inconvénient de ne pas apprendre à travailler avec d'autres</p>
V. 8 Ens	4'50	Un camarade qui se renferme pour éviter	Mode d'intervention : enquête		Comment te sens-tu par rapport à ça ?	<p>« Est-ce que c'est bien ? oui, d'un côté comme je te dis comme ça il a quelqu'un à qui se raccrocher, c'est un peu son tuteur hein on va dire hein et d'un autre côté bin j'sais pas trop, les deux finalement,</p>	Actualité : D est plus en confiance avec M

		l'inclusion de D	→ Rentrer de le monde de l'élève			<p>c'est un petit couple, ils font pas trop de copain en dehors »</p> <p>☐ Se servir des affinités mais toujours essayer d'élargir le cercle social, les personnes avec qui coopérer, communiquer...</p>	<p>Attente : Volonté d'intégrer D tout en permettant à M de travailler avec d'autres élèves</p>
V.8 Ens	5'25	Les routines de formes de groupements	Mode d'intervention : Guidage et accompagnement		<p>Tu leur as dit qu'ils allaient se mettre par groupe, ça veut dire que tu t'appuis un peu sur le fait que les leçons précédentes marchaient bien ?</p>	<p>« C'est mon mode de regroupement, je les laisse par affinité »</p> <p>« J'ai toujours fonctionné comme ça parce que je n'ai jamais eu de problème de rassemblement pour qu'ils se regroupent »</p> <p>« mais effectivement si D ou M se retrouvaient toujours tout seul euh malheureux bin euh je, je serais p-e amenée à faire autrement »</p> <p>☐ Adapter les formes de groupements aux</p>	<p>Representamen :</p> <p>Laisser libre choix aux élèves pour créer leur forme de groupement permet de favoriser les interactions</p> <p>Engagement :</p> <p>Créer une bonne</p>

						caractéristiques classe / élèves (Si difficulté, imposer des formes de groupements diversifiées)	entente et inclusion de D dans la classe
V6	1'44	Choix du leader	<p>Type d'interactions (é-enseignant) : Tutelles spontanées → Mise en accord avec M</p> <p>Mode d'intervention :</p>	<p>“ Madame, est-ce que M peut être notre chef s'il vous plaît ? “</p>	<p>À quoi t'attends-tu ?</p> <p>Qu'est-ce qui fait signe ?</p>	<p>« Il voulait remettre en cause encore le rôle du leader » « le leader tfaçon on était réglé et que lui damien bin il voulait que ce soit son copain de leader quoi »</p> <p>“Je les ai rappelé à l'ordre parce que sinon bin avec M on s'en sort plus et puis léa qui se plaignait aussi sinon ça allait se finir tu vois, fin de séance bin on a commencé un truc bien c'est lui le chef”</p> <p><input type="checkbox"/> Instaurer un cadre fixe = repères</p> <p>« Sur une séance ce n'est pas possible parce que déjà que c'est, ça dure euh déjà pas longtemps (...) le rôle du leader et bin on le maintient jusque jusqu'au bout de la fin de la séance »</p>	<p>Attente : Se remettre au travail en respectant les consignes initiales pour maintenir le cadre (routine)</p> <p>Engagement : Ne respecte pas les consignes en voulant modifier un rôle en cours de travail</p>

			<p>accompagne ment</p> <p>→ Rappel des consignes</p>		<p>« La séance suivante je vais la changer, ça c'est pas un problème »</p> <p>□ Adapter les rôles en fonction des capacités de chacun mais rester ferme pour tenir une organisation et un mode de travail continu</p> <p>« Tu vois ce que je veux dire, c'est que les autres tu sens qu'il y a une entente tfaçon ils s'entendent bien les autres. bah eux ils s'entendent pour le cours mais on va pas dire que dans la cours ou à la cantine ils mangent ensemble »</p> <p>□ Les groupes affinitaires par dépit peuvent amenuire l'entente ou l'implication de certains élèves dans le groupe</p>	
V7	2'50	Rappel des consignes	Mode d'interventio	Qu'est-ce qui du coup de ton côté te	« L'attitude des élèves »	UE : Les élèves se dispersent, regard

		au groupe de D	<p>n : accompagne ment</p> <p>→ Rappel des attendus de chaque rôle</p>		<p>préoccupe le plus ?</p> <p>Tu t'attendais à quoi au niveau de l'activité des élèves ?</p>	<p>Le groupe de D est dispatché « donc <u>il faut rassembler le groupe</u> »</p> <p><input type="checkbox"/> Prêter une attention particulière à certain groupe plus qu'à d'autres en fonction des profils de la classe</p>	<p>perdu à droite, à gauche</p> <p>Attente : Recentrer les élèves sur leurs rôles dans le groupe</p>
V7	14'10	Choix des leaders Partie 2	<p>Type d'interactions (é-é) :</p> <p>«co-construction sans désaccord »</p>	<p>Interaction des élèves sauf damien : "C'est moi le leader"</p>	<p>Est-ce que ça t'est déjà arrivé de faire voter les élèves pour un leader ?</p>	<p>« Non, en général les leaders c'est les personnalités un peu forte dans le groupe »</p> <p><input type="checkbox"/> Lder naturel s'impose mais est-ce prolifique pour des profils d'élèves comme D ?</p> <p>« Le problème c'est que ya trois qui voulaient être leader. Parce que L voulait être et M aussi »</p>	<p>Attente : Communication entre les élèves pour se partager le rôle de "chef" de séance en séance</p>

			Mode d'intervention : Guidage → conception	“Non c’est moi le leader” “Oui vas-y”		<input type="checkbox"/> Tous sauf D veulent diriger le groupe « Ça pourrait être D aussi la fois prochaine hein c’est ça aussi qu’il faut qu’ils comprennent. » → C’est peut-être à l’enseignant de l’imposer ?	Engagement : Leaders naturels tentent de se mettre en avant sans argumentation
V7	35’	Encouragement / validation d’action	Mode d’intervention accompagnement → Encouragements et		Lorsque tu valides la réponse de D face à son groupe, que recherches-tu ?	“Oui D, c’est super, c’est ça !” « Que ce soit D ou un autre si l’idée est bonne c’est vrai que, bon et qui plus est, si c’est D euh de prendre son idée et bien ça va lui permettre d’être plus à l’aise aussi dans le groupe et puis pouvoir avancer d’autres idées » <input type="checkbox"/> Valoriser la réponse des élèves et insister encore plus avec les élèves isolés pour augmenter leur SEP et ainsi les encourager à poursuivre leurs efforts	Référentiel : La réussite d’une tâche et les encouragements augmentent le SEP et permet ainsi d’accentuer l’engagement en motivant l’élève UE: Expliquer les erreurs réalisées

			validation des solutions			pour que les élèves trouvent des solutions et valider les actions correctement réalisées Engagement : L'enseignante 1 se rapproche de D et le félicite
V7	47'15	Interactions non-verbales	Mode d'intervention :	À quoi t'attends-tu ? Que recherches-tu	“Voilà entre les deux groupes, euh je te pointe vous vous arrêtez et toi je te repointe et on repart c'était pour qu'il y ait une communication entre les groupes pour leur dire que quand ils vont faire la chorégraphie il peut y avoir des interactions comme ça entre les danseurs”	Attente : Le travail relationnel entre les élèves peut passer par des interactions non-verbales pour

		entre les élèves	...(Guidage, accompagnement, enquête)		à faire avec les élèves ?	<input type="checkbox"/> Travail sur la communication corporelle, le langage verbal et non-verbal pour permettre à chacun de s'exprimer avec et devant les autres	leur permettre d'agir ensemble Engagement : Les élèves se donnent des repères et communiquent grâce à des gestes et des signes prédéfinis
V10	1'35	Dispersion des membres du groupe de D dans la salle	Type d'interactions (é-é) : ...		À quoi faites-vous attention ? Comment interprétez-	« Donc là effectivement quand tu vois ça bin faut les rappeler à l'ordre, leur dire bon bin mon coco t'es pas là pour t'asseoir, t'es là pour faire la choré avec les autres » « t'as voulu être leader donc t'assume jusqu'au bout, tu gère le groupe tu peux pas te mettre à pleurer par terre ou euh voilà t'es responsable du groupe quand même »	Attente : Travail coopératif pour synchroniser/fluidifier la chorégraphie entre les danseurs

			Mode d'intervention : ...(Guidage, accompagnement, enquête)		vous la situation ?		Actualité : L'incompréhension créé la perte de repère dans le groupe et donc une dispersion des membres
V9 B	6'44	Critiques sur D à cause d'une incompréhension de consigne	Type d'interactions (é-é) : « co-élaboration acquiescante » Mode d'intervention : accompagnement →	“Mais D tu fais pas ce qu'il faut !” “Aller là”	Es-tu surpris de la réaction de l'élève ? Comment perçois-tu ce genre de comportement ?	« L je l'ai ramené à sa place euh parce qu'il râlait parce que D se trouvait souvent devant parce qu'il était pas à sa place » Expliquer aux élèves qui se plaignent, critiquent ou se moquent d'un de leur camarade qu'il faut accepter les différences pour progresser ensemble « C'est ce que je lui ai dit, je lui ai dit bon ce n'est pas grave tu dis gentiment à D qu'il est devant et qu'il devrait être derrière » Insister avec les élèves pour créer un climat de classe positif	Attente : Entraide entre les partenaires pour progresser ensemble Engagement : Reproche du groupe envers damien sans

			Explication de l'intérêt du travail				expliquer la solution et pourquoi
--	--	--	--	--	--	--	--------------------------------------

		<p>D se déconcentre et ne respecte plus les consignes de l'atelier proposé</p>	<p>Mode d'intervention : Guidage / accompagnement / enquête</p> <p>→L'inclusion des élèves doit se penser de part le monde de l'élève pour une conception adaptée aux différentes capacités ainsi</p>		<p>Que penses-tu du comportement de D ? À quoi fais-tu attention ?</p> <p>A quoi penses-tu lorsque tu vois D dans son groupe ?</p>	<p>« Peut-être que là il est en train de saturer » ; « ya trop d'infos, là il sature là, en fait c'est typique »</p> <p>il va suivre le groupe parce qu'il y a L, L et que M va peut être lui dire "bon on y va..."</p> <p><input type="checkbox"/> Ne pas en demander une charge cognitive trop lourde à un élève autiste, laisser des temps de latence, de repos puis tenter d'impliquer le groupe pour aider l'élève à se remettre au boulot (interdépendance de rôle, de buts etc.)</p> <p>« Il se met pas à l'écart, il fait pas de crise de violence, d'énervement, de pleure, donc c'est pour ça que j pense qu'il est au collège parce qu'il pose pas de problèmes de discipline »</p> <p><input type="checkbox"/> A partir du moment où l'élève n'a pas de comportement trop excessif / violent et qu'il est prêt à s'investir un minimum à l'école il faut</p>	<p>Référentiel :</p> <p>UE</p> <p>Actualité</p> <p>Référentiel</p> <p>Attente : Inclure les élèves isolés et/ou atteint de diverses pathologies dans la mesure où il n'y a pas de problème de comportement / un décalage trop important</p>
--	--	--	---	--	--	--	--

			<p>que par le biais d'une régulation en direct pour recentrer les apprentissages MMS</p>			<p>pouvoir l'accueillir en adaptant nos attentes à ses capacités</p> <p>« Et il faut les inclure, un gamin comme ça n'a pas de ...alors soyons bien d'accord, il n'a pas de problème comportement, de violence ou euh quel que soit sont niveau scolaire et qui bon qu'il se comporte socialement normalement hein pour moi il faut les inclure, il faut pas les laisser de côté »</p> <p>« Il faut fixer des règles de classe”.</p>	<p>Engagement : D a parfois des difficultés de concentration et de compréhension mais les relations sociales qu'il développe avec la classe depuis le début d'année lui a permet de s'inclure au groupe classe bien que certaines difficultés pour accepter le regard des autres, exprimer son opinion</p>
--	--	--	---	--	--	---	---

		<p>Adaptation et hétérogénéité = complexité</p>	<p>Mode d'intervention :</p> <p>Guidage, enquête</p> <p>→ Conception / adaptation selon le monde et les capacités des élèves</p>			<p>« Tu vois t'adapte tout et en plus ton discours il est en décalage parce que lui il est en train de faire un truc niveau CM1 on va dire et à côté t'as des 6e qui bossent réellement et puis toi t'es prof il faut que tu joues »</p> <p>« j'suis pour l'inclusion mais à certaines conditions »</p> <p>« Mais euh je pense il faut dépasser pour ce type d'enfant le cadre scolaire et j pense que la maman c'est qu'elle fait »</p> <p>« Qu'il vienne à l'école avec le sourire, qu'il puisse côtoyer normalement, qu'il puisse avoir une vie sociale normale, donc (...) peut être que ça</p>	<p>Attente :</p> <p>Différenciation didactique et pédagogique pour permettre d'inclure</p> <p>Engagement :</p> <p>Prêter davantage attention au monde de l'élève plutôt que strictement à ses résultats scolaires</p>
--	--	---	---	--	--	---	---

						serait une évolution euh tu vois qu'il se fasse des copains... »	
--	--	--	--	--	--	--	--

7.3. Tableau d'analyse de l'entretien 2 avec l'enseignante 1

VOLET 1					VOLET 2		Composantes de l'expérience Lien attente - engagement-référentiel de l'enseignant
Vidéo	Temps	Description du moment saillant	Type d'interactions (TI) Mode d'intervention (MI)	Dialogue durant la séance (Interactions)	Questions posées	Entretien d'autoconfrontation L'enseignante 1-Séance 2	
D1	11'29	Une bagarre simulée entre Me, L et D.	TI : non-propices aux apprentissages ⇒ confrontation contradictoire sans argumentation		Que ressens-tu ? Qu'est-ce que tu te dis en voyant cela ?	<i>C : « ...Oui donc je ne comprends pas pourquoi il fait ça à D. En fait, ils sont complètement à côté de la plaque. J'ai l'impression qu'ils n'ont rien écouté (...) parce que regarde les autres partent dans le truc. Elles se regroupent... A priori là ça ne marche pas parce que lui M il part sur de la bagarre avec D. »</i>	Signes : Unité élémentaire Référentiel : L'enseignante 1 perçoit le problème lié aux consignes. Elle nous fait savoir que ses consignes n'étaient pas claires.

						<i>L'enseignante 1 met en avant le manque de clarté de ses consignes qui induisent sur le comportement hors tâche du groupe de D.</i>	
D1	11'48 12'09 15'08	D en leader	T1 : propices aux apprentissage ⇒ confrontation contradictoire d'expérience	L : "L c'est toi le leader" D : "Non c'est moi avec M"	Est-ce que tu t'attendais à cela ?	<i>C : « Bah ouais il voudrait être leader D (...) il veut être leader bah c'est plutôt bien. Cela veut dire qu'il est à l'aise avec le groupe...il est bien. »</i> <i>L'enseignante 1 suscite implicitement l'envie de devenir leader du groupe chez D pour cette leçon.</i>	Signes : Actualité Attente : intégrer D au sein du groupe en tant que leader de façon spontanée
P2	3'41	L'enseignante 1 intervient auprès de la classe	MI : accompagnement	« On est parti, concentré et en silence »	Qu'est ce qui a fait signe pour toi à cet instant ?	<i>C : « En fait ce que je veux leur faire comprendre c'est quand ils rentrent dans l'activité, il faut qu'ils soient concentrés (...) Ouais ils étaient concentrés mais il faut du temps quand même ».</i>	Signes : Representamen Attente : Recentrer les élèves sur ce qu'il y a à faire. Capter

						<i>Ici l'enseignante 1 recentre l'attention des élèves sur l'activité. Le levier utilisé est celui de la captation de l'attention, pilier des apprentissages.</i>	leur attention sur ce qu'il y a à apprendre.
P2	5'	L'enseignante 1 intervient auprès de la classe	MI : accompagnement	« Il y a quelque chose qui me gêne (...) Quand je regarde quelqu'un je le regarde franchement je tourne la tête, hop les pas je m'en vais... »	Sur quoi ou sur qui t'appuies tu pour intervenir ici et ainsi ?	<i>C : « (...) peut-être qu'ils n'avaient pas compris non plus ce que c'était vraiment que poser le regard (...) insister du regard et changer de direction. Peut-être que la consigne était mal passée tout simplement. (...) Tu sais que (...) je ne suis pas danse (...) et j'avais repris ça de la petite intervention qu' avait fait le chorégraphe à Nantes (...) Il nous a fait travailler là-dessus. Je trouvais ça bien quoi avec cette communication par le regard puis hop tu changes de ligne, tu changes de direction, je trouvais chouette »</i>	<p>Signes: Référentiel</p> <p>Engagement : L'enseignante 1 perçoit le problème lié au manque de clarté des consignes. Elle se préoccupe de la compréhension des consignes par les élèves.</p> <p>Référentiel : L'enseignante 1 a repris ce travail de la communication par le regard dans un stage de danse.</p>

						<i>L'enseignante 1 nous montre finalement qu'il est nécessaire de clarifier les consignes. De plus, elle montre ses connaissances...</i>	
D2	8'50	Le groupe de D interagit sur celui ou celle qui devrait être leader.	TI : propices aux apprentissages ⇒ confrontation contradictoire d'expérience	L : "M c'est L le leader !" D : "Et moi ? Je n'ai pas été leader »	Pas de question	<i>C : « On sent qu'il est frustré (...) il est en train de s'énerver là D. »</i> <i>L'enseignante 1 ressent la frustration de D.</i>	Signes : Representamen Référentiel : L'enseignante 1 perçoit la mise au travail lente du groupe rendant D fatigable. Elle s'appuie sur l'attitude de D pour caractériser son comportement.
D2	16'30	L'enseignante 1 rassemble le groupe de D pour discuter autour des	MI : Enquête	<i>"Il faut repartir sur les verbes d'actions de votre chorégraphie..."</i>	Que dis-tu ? Que fais-tu ?	<i>C : « (...) C'est vrai D il n'a jamais été leader du groupe. Et que même quand tu le vois comme ça là il est un peu en retrait du groupe (...). Il est à l'ouest. (...) Contrairement au groupe de filles, elles vont toutes venir autour</i>	Signes : Engagement et actualité Engagement : L'enseignante 1 se préoccupe de l'avancée du groupe dans leurs

		verbes d'actions.			<p><i>de toi pour écouter. Et là tu vois D (...) il commence à faire des gestes comme ça là, il commence vraiment à saturer. Et je pense qu'il commençait vraiment à fatiguer. Euh après est-ce qu'il a peur de ne pas comprendre ce que je dis (...) qu'il n'a pas envie de s'imposer non plus enfin qu'il n'ose pas s'imposer (...) tu te dis bah ouais il n'est pas intégré au groupe quoi. Ouais c'est intéressant parce que tu vois les choses différemment quoi. Et en y repensant, effectivement (...) vu le caractère de L qui est un peu directive et laisser un peu de liberté à D.</i></p> <p>L'enseignante 1 réalise que les membres du groupe de D sont des élèves au caractère imposant. D finit par saturer et donc s'éloigne. Elle prend conscience que cela a des effets négatifs sur l'inclusion de D au sein du groupe malgré son intervention.</p>	<p>apprentissages. Elle cherche à guider le groupe.</p> <p>Attente : L'enseignante 1 se rend compte que D est à l'écart du groupe à cause de 2 choses : D n'ose pas s'imposer alors que les autres débattent entre eux pour imposer leurs idées.</p>
--	--	-------------------	--	--	--	---

P3	11'39	L'enseignante 1 observe longuement le groupe de D	MI : Enquête ⇒ observation silencieuse		Tu regardes quoi exactement ?	<p><i>C : Bah je regardais je pense si ça tournait (...) en fait je pense d'un œil je surveillais que ça fonctionne quoi (...) les autres je les laissais en liberté et je sais qu'ils travaillent (...) il fallait qu'il finisse la chorégraphie pour pouvoir la montrer aux autres. Et que comme ils avaient pris du retard c'est pour ça que j'étais en train de les regarder si c'était au point pour ne pas les mettre en difficulté quoi.</i></p> <p><i>L'enseignante 1 fait preuve de patience. Elle respecte le rythme d'apprentissage du groupe de D et se cale sur ce groupe avant de changer de situation.</i></p>	<p>Signes : Référentiel</p> <p>Engagement : Respecter le rythme d'apprentissage du groupe.</p>
D3	14'50	D parle de son anniversaire avec M	TI : non propices aux apprentissages ⇒ confrontation	« M, c'était mon anniversaire »	T'en penses quoi ?	<p>C : Rire. « (...) je pense que ça fait partie de son handicap de sauter (...). Peut-être qu'on était prêt ou on a dépassé la date (...) Je pense que c'est trop long pour lui... regarde. Il</p>	<p>Signes : Référentiel</p> <p>Attentes : Adapter le temps d'apprentissage aux capacités de concentration des élèves.</p>

			<i>contradictoire sans désaccord</i>			<i>déconnecte en fait. Tu vois il n'est plus là. En plus il n'est pas aidé par M »</i> <i>L'enseignante 1 réalise que ses situations d'apprentissage sont trop longues et D perd très vite patience. Ainsi D dévie de la tâche.</i>	Associer l'élève avec un élève moteur qui peut réellement l'aider.
D3	15'42	Le groupe de D s'isole un peu plus loin et ne travaille pas.	TI : non propices aux apprentissages ⇒	Pas de dialogue	Et t'en penses quoi de ça maintenant ?	<i>C : « Je pense qu'il en avait marre quoi, que ça les intéressait plus, que c'était trop de choses pour eux (...) »</i> <i>L'enseignante 1 prend conscience que son cours lassait le groupe de D à cause du manque de dynamisme et de simplicité"</i>	Signes : Référentiel Attente : Dynamiser et simplifier ses situations d'apprentissage pour éviter de surcharger d'informations.
D4	1'52	M et Me se disputent. L s'ajoute à l'altercation un peu après	TI : non propices aux apprentissages ⇒ confrontation contradictoire	D : « Copain M...arrêtez de jouer »	Que penses-tu de ce que tu entends dans leurs interactions ?	<i>C : « oui c'est qu'ils se sont disputés. D prend le parti de M en lui disant copain M (...) D euh il est collé à M et puis de toute façon M c'est sa béquille, trop sa béquille d'ailleurs. »</i>	Signes : Unité élémentaire Attente : Mettre en place du tutorat spontané pour maintenir les élèves dans les

			sans argumentation			<i>L'enseignante 1 montre les limites du tutorat car ici D (le tuteur) acquiesce en prenant parti du côté de M (tuteur en tort)</i>	apprentissages et éviter les prises à parti.
D4	8' à 17'	L'enseignante 1 enquête. Elle questionne et donne des possibilités de solutions	MI : Accompagnement-enquête	<p><i>“D peut faire la boule”</i></p> <p><i>“L et Me vous tourner sur le sol”</i></p>	Tu fais quoi avec eux là ? Tu te sers de qui ?	<p><i>C : « on essaye de réfléchir à déjà ce qu'ils aiment, puis essayer de lier ces verbes (...) tu proposes et L part assez rapidement parce-que plein d'imagination (...) mais je leur explique comment il faut qu'ils fonctionnent qu'en fait ils ne savaient pas fonctionner ils avaient leur fiche leur machin mais ils ne savaient pas comment s'organiser pour faire le truc quoi. Donc je leur dis vous collez les verbes et vous voyez ce que ça donne ou alors vous essayez d'inventer (...) si tu jettes par exemple la balle bah tu viens la récupérer ou tu pointes avec le doigt là où t'as jeté (...) enfin voilà, en fait je crois que j'ai essayé d'associer les verbes aux gestes »</i></p>	<p>Signes : Engagement</p> <p>Engagement : Questionner les élèves, leur montrer comment s'organiser avec les outils à disposition</p>

						<i>L'enseignante 1 cherche à montrer aux groupes de D qu'ils peuvent fonctionner par tâtonnement c'est-à-dire en explorant toutes les possibilités en partant de ce qu'ils aiment et de se servir de leur fiche et d'un peu d'imagination pour obtenir des gestes qui ont du sens.</i>	
D5	00 à 5'15	D participe à la construction des idées du groupe	TI : propices aux apprentissages ⇒ partage d'interprétation et co-élaboration de solution avec l'enseignant	D parle à M : « Voilà c'est ça qu'il faut faire ! » « Il faut noter d'accord ? »	Tu fais quoi aussi là ? Comment interprètes-tu ses mots ?	<i>C : « c'est aussi leur montrer que D il sait quoi parce que à force de dire il ne suit pas, il ne suit pas nianiania qu'en fait au bout d'un moment bah tu dis bah regarde D il sait faire hein. Tu le dis de pointer il pointe, tu lui dis de lancer il lance (...) il avait du mal à mémoriser et donc L se plaignait pas mal de (...) je leur ai dit ça, et je m'en souviens bien, que si D il ne suivait pas et qu'il ne faisait pas ce qui...ce n'était pas grave à la limite, fallait qu'ils fassent comme s'il l'avait fait. Mais eux ils se focalisent vachement sur D quoi, un peu trop perfectionniste (...) alors que euh limite ce</i>	Signes : Engagement Engagement : Valoriser D en se servant de lui pour montrer aux autres ce qu'elle attend d'eux et pour donner l'opportunité à D de montrer de quoi il est capable.

				« Note bien hein »	<p><i>n'est pas grave quoi, en danse si tu te plantes bah le public (...) va peut-être pas voir. On rajoute le rythme et qu'en fait avec D ils ont appris l'enchaînement sans qu'il y ait rythme, sans qu'il y ait de tempo (...) D il ne suivait pas alors que si tu lui fais un deux trois quatre on change, un deux trois quatre nianiania bah il suit, il sait qu'il faut faire ça (...) tu vois là on est à 13 minutes et là il est bien D, 16 min après on l'a perdu quoi, parce-que là il a dû énormément se concentrer en fait (...) il a fallu qu'il se concentre (...) c'est une demande énorme pour un gamin comme ça de suivre l'enchaînement et de suivre le rythme, ils sont fatigables. Mais il est motivé, (...), tu vois il a quand même une bonne composition, après c'est dur parce qu'ils sont exigeants aussi euh...les autres (...) La plus de bienveillance que Lui, elle est quand même assez patiente et tout que L</i></p>	
--	--	--	--	--------------------	--	--

					<p><i>L'enseignante I tente d'inclure D dans son groupe en se servant de lui comme exemple pour montrer aux autres des idées et en même temps permettre à D de montrer de quoi il est capable. Et ainsi lui permettre davantage de reconnaissance par le groupe.</i></p> <p><i>C : « mais il est créatif, il connaît des choses quoi, il a une culture quand même (...) ça lui a plu, il est content. Ça lui parle, la boule, le ballon, le bowling, des choses simples qui lui parlent plus que le contact avec le regard, ça c'est sûr (...) toute façon ces gamins-là tu sais ils ont aucun second degré (...) il faut que tout soit dans le concret donc quand tu dis euh "tu le regardes" bah lui ouai tu le regardes mais bon après qu'est-ce qui se passe, ppppprrrrrrrr ! Pour lui ça ne veut pas dire grand-chose ».</i></p> <p><i>C : « c'est marrant il s'assure que son camarade fait les choses bien (...) il est investi</i></p>	
--	--	--	--	--	--	--

					<p><i>quand même (...) on sent qu'il veut que euh ces mots soient entendus. (...) des groupes qui fonctionnent bien sont des élèves patients puis ils travaillent bien quoi, ils pigent tout de suite là où tu veux en venir ».</i></p> <p><i>L'intervention de l'enseignante I a ravivé l'enthousiasme de D grâce à des pistes concrètes. Ce dernier prend alors les devants en vérifiant le travail des autres.</i></p>	<p>Référentiel : L'enseignante 1 s'appuie sur ce qu'elle connaît sur D pour lui proposer des idées concrètes.</p>
--	--	--	--	--	---	--

D6	50s	D parle à M	TI : propices aux apprentissages ⇒ confrontation contradictoire sans argumentation	D : « Elle est bien notre danse hein ? »	Comment interprètes-tu cela ?	C : « bah c'est bien il est content (...) bah c'est bien je suis contente, je suis contente qu'il soit content ». <i>Le fait d'avoir guidé le groupe de D et d'avoir donné plus de reconnaissance à D dans son groupe a permis à celui-ci de se sentir mieux et plus confiant dans son travail de groupe.</i>	Signes : Unité élémentaire Attente : Accompagner les élèves en validant leurs idées pour leur donner plus de crédibilité vis-à-vis des autres
Conclusion de l'entretien	C : « L'inclusion c'est permettre aux élèves différents de pratiquer une activité tout en adaptant ou pas, parce-que finalement t'as vu que les adaptations ne sont pas forcément là, comme en danse je ne suis "pas "en adaptation enfin (...) tu reviens un petit peu à l'ordre (...) L'inclusion je te l'ai dit, je la fais avec plaisir à condition qu'on ait les moyens et qu'on puisse la faire, les conditions sont excellentes on a 17 élèves, t'as 30 sixièmes avec des élèves qui bougent qui sont en demande de beaucoup de choses, l'inclusion elle est compliquée quoi					Signes : Unité élémentaire Attente : Adapter ses situations d'apprentissage et clarifier ses attentes devant les élèves	

7.4. Tableau d'analyse de l'entretien 1 avec l'enseignant 2

VOLET 1					VOLET 2		<p>Composantes de l'expérience</p> <p>Lien attente-perception de l'enseignant</p>
Vidéo	Temps	Description du moment saillant	Type d'interaction (TI) Mode d'intervention (MI)	Dialogue durant la séance	Questions posées	Extraits de l'entretien	
∅	Recontextualisation	Détail des formes des groupements utilisées	∅	∅	Peux-tu expliquer les objectifs de la séance le dispositif mis en place ?	<p><i>« Les groupes étaient imposés ça aussi c'est moi qui ai imposé les groupes ce que je voulais voir aussi certaines choses à l'intérieur des groupes notamment sur les relations dans toute la partie non-motrice sur les relations sociales »</i></p>	<p>Signes :</p> <p>Engagement :</p> <p>Évaluer la capacité des élèves à s'organiser collectivement</p>

							<p>Actualité potentiel :</p> <p>Relations sociales et interactions positives dans les groupes</p> <p>Référentiel:</p> <p>Les formes de groupement sont un levier favorable à l'émergence d'interactions entre les élèves</p>
∅		Les rôles imposés				« Ils étaient par groupe de 4 il devait passer chacun à leur tour guide »	<p>Signes :</p> <p>Référentiel :</p> <p>Les rôles sociaux peuvent être favorables</p>

							<p>à l'émergence d'interactions entre les élèves</p> <p>Attente :</p> <p>Les élèves doivent s'organiser et assumer le rôle de guide</p>
1 L'enseignant 2	Prise en main	L'enseignant 2 laisse Ma se mettre à l'écart du groupe lors des consignes	∅	∅	<p>Que penses-tu du placement de Ma durant ta prise en main ? Est-ce que ça t'a surpris ?</p>	<p><i>« Alors ça ne m'a pas surpris parce que depuis le début de l'année il est tout le temps à distance des autres donc ça ça ne m'a pas surpris. Moi ce qui ce qui surtout m'intéresse dedans c'est que déjà qu'il soit quand même à distance de ma voix, qu'il m'écoute. Je lui avais déjà demandé plusieurs fois sur d'autres activités de se rapprocher, de se mettre plus près, mais il a toujours cette distance-là. Donc il y a 2 possibilités sur ce coup-là je le laisse parce qu'il est à l'écoute et puis après bah comme il</i></p>	<p>Signes :</p> <p>Référentiel :</p> <p>L'enseignant s'appuie sur sa connaissance de l'élève et n'est pas surpris par son placement.</p>

						<p><i>s'engage ensuite dans l'activité je me suis dit voilà ça c'est un choix de ma part de ne pas le forcer à se rapprocher plus par rapport bah en fait à son cas un peu particulier quoi. Et puis Ben ce qui suit est rempli quand même les objectifs c'est ça pour l'instant voilà il suit il écoute et donc il remplit après les objectifs demandés mais c'est vrai que quelque part c'est un peu perturbant de le voir là et on pourrait dire mais approche le mais j'ai pas envie de rentrer peut être dans un conflit je sais pas trop ou le mettre mal à l'aise exactement peut être que s'il est trop près il serait peut être mal à l'aise alors là comme il est à distance de parole et d'écoute je veux pas le forcer.</i></p>	<p>Actualité potentielle :</p> <p>L'enseignant anticipe le fait que insisté auprès de Ma pour qu'il se rapproche puisse créer un conflit avec lui et il préfère éviter cela et ne pas le forcer = niveau d'attente adapté au niveau d'inclusion de l'élève isolé</p>
1 L'enseignant 2	10'50 à 11'25	Ma lève la main. Il veut poser une question.	TI : Question posée à l'enseignant	« ... »	<p>Que t'a-t-il demandé ? Êtes-vous surpris de sa question ?</p>	<p><i>« Alors je ne suis pas forcément surpris de cette question-là parce que moi dans ces cas-là je pense que cette question aura peut-être pu être posée par quelqu'un d'autre. Je pense qu'il avait besoin de précision et je pense que c'est un qu'un élève qui a vraiment besoin de comprendre la tâche à réaliser</i></p>	<p>Signes :</p> <p>Référentiel :</p>

						<p><i>entièrement et de ne pas se lancer sur la tâche sans avoir toutes les consignes, « je sais que je vais peut-être là réussir ou pas mais je vais m'engager dedans avec toutes les connaissances ». D'autres élèves seraient peut-être partis et m'auraient demandé après mais voilà mais lui il a besoin de tout voilà que ça soit tout cadré en fait avant. »</i></p>	<p>L'enseignant n'est pas surpris car connaissant Ma, il sait que c'est un élève qui a besoin de précisions, de bien comprendre la tâche pour s'engager dans les apprentissages et dans les interactions</p>
--	--	--	--	--	--	---	--

<p>1 L'enseignant 2</p>	<p>12'45</p>	<p>Il donne les groupes avant l'échauffement</p>	<p>MI : Guidage</p>	<p>« ... »</p>	<p>À quoi t'attends-tu en faisant ça ? Qu'est-ce que cela peut engendrer selon toi ?</p>	<p><i>Y : « Donc l'idée c'est déjà de voir si ils vont déjà commencer sur cette petite partie rapide d'échauffement à communiquer entre eux et de voir si en effet ils partent. Ils étaient par groupe de 4, s'ils partent tous les 4 ensembles ou alors si parce que c'était pas forcément des groupes affinitaires où s'y rejoignent leur copain ou leur copine pour faire l'échauffement donc moi ce qui m'intéresse c'est que dès la fin des groupes données qu'ils rentrent dans cet esprit voilà on va avoir un travail collectif a fait remarquer un certain nombre de points ensemble donc voyez on est on est dans cette démarche collective donc dès l'échauffement c'est ce que c'est ce que je voulais là en imposant ces groupes et en leur donnant les groupes en fait avant les chauffant et pas après l'échauffement je voulais qu'on rentre dans cette démarche. »</i></p>	<p>Signes :</p> <p>Engagement :</p> <p>Utiliser l'échauffement comme moment privilégié pour s'engager dans des interactions d'organisation pour la situation d'apprentissage / l'importance du moment où les groupes sont donnés pour favoriser les interactions entre élèves.</p>
---------------------------------	--------------	--	----------------------------	----------------	--	---	--

					<p>J : « Mais sans dire explicitement qu'il va falloir le faire exactement ça. »</p> <p>Y : « Voilà l'idée c'est que je voulais vraiment pas leur dire pour voir si ils sont dans cette idée ou s'ils étaient justes bah on fait un échauffement pour faire un échauffement ou alors on s'échauffe mais on peut déjà commencer à réfléchir et dans et d'être dans la prenant pour dire OK on est par groupe qui va commencer ce que je dis à la fin c'est j'attends le guide en haut et les 3 autres en bas donc logiquement dans l'échauffement il devait déjà se savoir qui va être le guide le premier donc y avoir ses premières communications entre vous. »</p>	<p>Engagement :</p> <p>Imposer des groupes qui semblent propices aux interactions selon l'enseignant</p> <p>Actualité potentielle :</p> <p>Si les groupes sont donnés après l'échauffement, les élèves ne vont pas s'échauffer avec le groupe qui leur a été attribué</p>
--	--	--	--	--	--	---

<p>1 L'enseignant 2</p>	<p>13'15</p>	<p>L'enseignant 2 fait de l'humour avec la classe</p>	<p>MI : Accompagnement</p>	<p>« ... »</p>	<p>Que te dis-tu ? Que ressens-tu ? Qu'est-ce qui a fait signe pour que tu fasses cela ? Qu'est-ce qui t'as conduit à agir ainsi ?</p>	<p><i>« Alors parce que je voulais pas stigmatiser les élèves je voulais en fait le comment dédramatiser pour certains et notamment pour Ma dédramatiser le fait qu'il y'a un moment ou un autre ils allaient avoir un micro qu'ils allaient avoir qu'ils allaient être les plus près de la caméra d'accord donc par rapport aussi un peu à la demande et tout donc c'est pour ça que je suis rentré un peu dans ce rôle où on va dire voilà moi aussi je vais l'avoir donc c'est nous aujourd'hui qui sommes les stars puisque je dis bref c'est venu comme ça mais c'est un peu plus pour dédramatiser et leur montrer voilà que c'est cool ça c'est un dispositif j'ai mis à côté et on reste concentré sur le reste quoi. »</i></p>	<p>Signes :</p> <p>Engagement :</p> <p>L'enseignant utilise l'humour pour éviter de stigmatiser Ma</p>
---------------------------------	--------------	---	---------------------------------------	----------------	--	---	--

<p>2 L'enseignant 2</p>	<p>1'20</p>	<p>Les élèves sont lancés dans l'échauffement</p> <p>L'enseignant 2 dit : « Mettez-vous déjà d'accord ! »</p>	<p>MI : Accompagnement</p> <p>TI propices aux apprentissages : Co-élaboration de solutions</p>	<p>« ... »</p>	<p>As-tu remarqué que Ma était en train de d'interagir ou pas avec son groupe durant l'échauffement ?</p>	<p>« Alors je pense il me semble que j'étais agréablement surpris parce que je crois qu'il est allé directement avec son groupe et il ne s'est pas échauffé seul et je pense que si on avait fait l'inverse je les avais lancé sur l'échauffement et j'aurais donné les groupes après il se il se serait sûrement échauffé seul mais là parce que il est pas bête comme on avait donné toutes les consignes il savait déjà qu'il fallait qu'il y ait un guide en haut et 3 coureurs en bas donc il fallait qu'il soit avec son groupe pour décider s'il commençait si c'était quelqu'un d'autre donc au moins au moins avoir cette petite communication avec c'est avec son groupe donc je pense que ça a favorisé ça. Ouais c'est un point positif en fait disons voilà. »</p>	<p>Signes :</p> <p>Representamen :</p> <p>L'enseignant remarque les effets positifs de son dispositif dans l'engagement de Ma dans les interactions avec son groupe pour s'organiser et savoir qui allait commencer. Il intervient pour renforcer cet engagement</p>
---------------------------------	-------------	---	--	----------------	---	---	--

					<p>« Alors je ne regarde pas le côté on va dire le côté moteur de l'échauffement. Ils sont en 3e ils savent ce qu'ils ont à faire. Derrière moi ce qui m'intéresse là c'est en effet de voir si les groupes étaient ensemble et si ça se voit des élèves qui communiquent même si on n'entend pas ce qu'ils disent pour voir s'ils étaient ensemble et si ça communique pour choisir après le guide qui allait venir en haut donc c'est ça que j'ai regardé et en fait mon regard est aussi porté les groupes où les membres sont complètement séparés les uns des autres. Je pense que là ça n'a pas été le pas mais je serai intervenu en leur disant « est ce que vous êtes sûr que là vous êtes prêt pour être guide et coureurs » voilà donc c'était c'est surtout le côté de nos moteurs on va dire le côté voilà relationnel le côté social qui m'intéresse ».</p>	<p>Signes :</p> <p>Engagement :</p> <p>Vérifier que les élèves communiquent pour s'organiser et choisir celui qui allait être guidé en premier.</p> <p>Actualité potentielle ::</p> <p>L'enseignant rappelle l'importance du moment où les groupes sont donnés pour favoriser les interactions entre élèves.</p>
--	--	--	--	--	---	---

1 élève	6'25	Cassy dit : « J'espère qu'il ne va pas bégayer Ma »	TI non propices aux apprentissages		Qu'est-ce que cela te fait dire ? Qu'en penses-tu ?	<p><i>Y : « Ah bah là clairement on voit le manque de confiance je pense déjà envers l'élève et je pense aussi euh alors le manque de confiance je ne sais pas s'il y a un manque de confiance ou en tout cas au moins le manque de communication qu'il y a avec lui ou le fait que quand Ma doit parler, ça doit être difficile pour lui. Et quand elle nous dit j'espère qu'il va pas bégayer dans le sens où bah peut être que quand il est devant quelqu'un à parler c'est compliqué pour lui donc c'est peut être lié à un vécu, pour moi ça peut être lié à une autre activité ou dans une autre discipline ou je ne sais pas quoi ou alors peut être quand Ma est au tableau il doit présenter quelque chose je crois en éducation musicale ou autre et ben ça doit être compliqué pour lui peut être qu'il bégaie parce que voilà avoir du monde face à lui et ça devient un peu difficile. Ça revient à ce qu'on disait tout à l'heure sur l'échauffement ou en fin de compte quand il pose une question c'est vraiment très individuel quoi il y a plus le regard des autres en fait donc là je pense</i></p>	<p>Signes :</p> <p>Référentiel :</p> <p>Ma doit également avoir des difficultés à s'exprimer dans d'autres disciplines</p> <p>/</p> <p>Representamen :</p> <p>Le commentaire de Cassy « j'espère qu'il ne va pas bégayer » n'est pas péjoratif mais plus inquiet.</p>
------------	------	---	---	--	---	---	--

					<p><i>que le regard des autres est compliqué pour lui mais c'est hyper intéressant là du coup d'entendre ça. »</i></p> <p><i>J : « Ouais très intéressant et pour autant est ce que tu perçois comme une phrase péjorative ? »</i></p> <p><i>Y : « Alors non parce qu'elle bah j'ai pas l'impression parce qu'elle dit pas Oh là là voilà donc elle est plus dans le jeu le mot j'espère je pense qu'il est hyper il est hyper important parce qu' il y a le système de points il y a le système d'être en équipe et on a plus l'impression dans le dans la façon alors après c'est pas super mais je pense que dans la façon dont elle le dit elle est plus inquiète que péjorative je trouve en tout cas dans ce qu'elle dit donc elle est plus dans le ouais dans le peut être dans l'inquiétude en disant bah j'espère que ça va aller pour lui quoi on a plus cette impression là en tout cas en espérant que ça soit ça quoi. »</i></p>	
--	--	--	--	--	---	--

<p>2 L'enseignant 2</p>	<p>5'50</p>	<p>L'enseignant 2 se retourne 3 fois vers le groupe car Ma parle au groupe</p>	<p>TI propices aux apprentissages : Partage d'interprétation et co-élaboration de solutions</p> <p>PUIS</p> <p>MI : Accompagnement</p>	<p>« ... »</p>	<p>Que fais-tu ? Qu'est-ce qui t'interpelle ?</p>	<p>Y : « Alors ce qui fait que ce qui m'interpelle c'est parce que concrètement c'est Ma qui parle voilà. C'est un élève pour moi voilà qui est particulier, qui a des besoins particuliers et dans mon idée c'était déjà voir si quand il allait communiquer il parlait correctement ou ça allait et puis aussi peut être que en me rapprochant mais pas trop lui montrer ma présence si besoin lui qui questionne beaucoup j'étais pas loin mais je voulais pas interagir en effet parce que le but c'est que c'est à lui d'expliquer et cetera voilà mais d'être là sans être là en fait, lui montrer que je suis là sans être là et en même temps moi ça me permet de de vérifier si oui ou non dans mon objectif de communication là on est dedans ou pas.</p> <p>J : Présent en cas de besoin de guidage.</p> <p>Y : C'est ça en fait voilà je suis voilà tout à fait besoin de guidage j'aime bien le mot ouais et les autres ils ont pas besoin de guidage peut être besoin de aiguillages mais pas de guidage, lui oui et</p>	<p>Signes :</p> <p>Representamen :</p> <p>Ma parle.</p> <p>Engagement :</p> <p>Vérifier que Ma communique correctement face au groupe</p> <p>/</p> <p>Montrer sa présence à Ma en cas de besoin</p>
---------------------------------	-------------	--	---	----------------	---	---	--

						<p><i>en fin de compte voilà se dire que prêt à intervenir d'une façon peut être flash là-dessus mais c'est tout voilà et puis s'assurer en fait s'assurer que quelque part là-dessus je me rassure aussi en me disant parce que j'ai ce que j'ai proposé pour moi je le mets aussi un peu en difficulté mais ceci est le but pour apprendre pour pouvoir apprendre exactement donc peut être aussi ça me rassure moi de venir près de lui là à ce moment-là. »</i></p>	
1 élève	8'30 à ...	L'enseignant 2 marche en faisant des allers-retours.	MI : Enquête	Ø	<p>À quoi t'attends-tu ? A quoi fais-tu attention ?</p>	<p><i>Y : « Alors j'essaie de faire attention au vocabulaire utilisé d'accord j'essaie de faire attention au vocabulaire utilisé à savoir si on va utiliser des points remarquables par exemple donc quel vocabulaire ils vont utiliser pour essayer de donner les indications de où se situent les postes c'est là-dessus et la 2e chose je fais attention aussi à la relation qu'il va avoir et du ton que peuvent aussi employer les élèves à un moment ou un autre avec de la fatigue avec autre chose trop chose voilà si tu comprends pas ça peut voilà le ton peut être monté</i></p>	<p>Signes :</p> <p>Actualité potentielle :</p> <p>Vérifier que le vocabulaire utilisé par les élèves est adapté (points remarquables, etc.), le ton utilisé est correct</p>

					<p><i>en disant mais si je t'ai déjà expliqué bref donc je suis plutôt vigilant là-dessus et je suis à l'écoute et il y a un moment après là je vois que je m'en vais je vais sûrement intervenir sur un autre groupe mais là l'idée c'est vraiment d'être en retrait par rapport aux consignes données pour voir si en effet ils sont dans cette position d'apprentissage d'écoute de relations entre eux et si ça se passe bien pourquoi intervenir d'accord voilà donc c'est l'oreille, c'est la prise de recul par rapport à la classe en fait pour avoir l'oreille qui écoute et les laisser interagir et intervenir si besoin donc je suis plus dans cette position-là donc en fait je fais mes petits allers-retours pour avoir les 5 groupes soit en vision soit en auditif quoi.</i></p> <p><i>J : L'utilisation des différents points remarquables comme tu les abordes...</i></p> <p><i>Y : C'est ça voilà donc les points remarquables alors après je sais que les lignes directrices par exemple ça a été plus compliqué mais voilà donc</i></p>	<p>Engagement :</p> <p>Prendre du recul sur l'activité des élèves pour vérifier s'ils sont dans la relation d'écoute recherchée</p>
--	--	--	--	--	---	--

						<p><i>quand j'entends « tu longes la barrière » voilà on est plus peut être sur une main courante autre donc voilà alors après c'est voilà j'ai c'est ça c'est sûr ça que j'essaie de faire attention au niveau de l'écoute. »</i></p>	
1 élève	10'04	L'enseignant 2 intervient avec Ma	MI : Accompagnement	« ... »	<p>Qu'est ce qui t'as incité à intervenir avec Ma à ce moment-là précisément plutôt que juste avant que ses partenaires partent ou un peu plus</p>	<p><i>Y : « Alors j'interviens là parce que je vois les 3 partir et pas lui alors que dans l'idée si les 4 partent on peut prendre 50 points ou en perdre je sais plus qui a de postes et oui c'était 10 points de plus ou moins ou moins de 10 points et cetera donc je l'interpelle parce que je suis étonné qu'il ne parte pas et après quand il me dit que la balise est situé dans un endroit qu'il a du mal à reconnaître auprès des terrains de tennis avec les arbres le mélange d'arbres et cetera donc voilà je veux savoir pourquoi il part pas donc je pense que il a retenu les 3 premiers postes pour les donner il sait où est le 4e quelque part mais il a pas forcément identifier la bonne zone donc moi je voulais savoir pourquoi il voulait pas y aller et je pense qu'il est dans son</i></p>	<p>Signes :</p> <p>Representamen :</p> <p>Ma ne part pas avec le reste de son groupe et reste seul</p> <p>/</p> <p>Le travail est bien réalisé car le groupe de Ma est dans la communication. Ma</p>

					<p>tard durant la séance ?</p> <p><i>idée-là pour moi il est dans son idée d'équipe aussi il veut pas non plus apporter le malus à son équipe donc je pense que stratégiquement après j'aurais peut-être pu rentrer un peu plus avec lui là-dedans en disant que stratégiquement je trouve que là c'est une bonne c'est bien ce qu'il a fait en termes d'apprentissage aussi voilà il il sait ce qu'il est capable de faire et pas forcément ce qu'il est pas capable de faire même si il aurait peut-être pu aller tenter sa chance mais je vais pas le forcer voilà il explique ça me va. »</i></p> <p><i>J : « Pour revenir justement à un des éléments précédents ou les élèves de son équipe avaient peur qu'il bégaye ou qu'il y ait un problème dans la communication. Les 3 ont réussi à partir très rapidement en même temps que les autres groupes donc pour toi c'est acquis pour lui là le travail est bien réalisé ? »</i></p> <p><i>Y : « Alors je dirais que le premier le travail est bien réalisé puisqu'il y a cette communication et il a</i></p>	<p>essaye d'expliquer où sont les postes</p> <p>Engagement :</p> <p>Savoir pourquoi Ma ne part pas avec son groupe</p>
--	--	--	--	--	--	---

						<p><i>essayé d'expliquer où étaient les postes maintenant est ce qu'il est vraiment très bien bah bien réalisé ça va dépendre des résultats c'est à dire que s'il y a 3 erreurs c'est à dire que soit lui il y a eu un problème de lecture de cartes soit il n'a pas donné les bons points remarquables et cetera donc après la 2e vérif est faite quand les fiches sont retournées quoi. »</i></p> <p><input type="checkbox"/> Un accompagnement plus important de l'élève isolé.</p>	
1 élève	12' et 13'15	L'enseignant 2 vérifie si tout est bien fait	MI : Accompagnement	Ø	<p>Qu'est-ce qui fait signe pour toi dans cette petite interaction avec le groupe en général ?</p>	<p>B : « Déjà qu'est-ce que tu fais ? Là est ce que tu t'es regardé ou non ?</p> <p>Y : Non parce que j'ai regardé les élèves je ne me suis pas regardé.</p> <p>J : Tous les groupes sont en train de vérifier mais tu préfères quand même rester durant la vérification commune et après tu repars.</p>	<p>Signes :</p> <p>Representamen :</p> <p>L'enseignant soupçonne une erreur de poinçon et s'attache à rester près du groupe de Ma</p>

				<p>Que fais-tu ?</p> <p>Y : <i>Je pense que je viens voir parce qu'il y a peut-être une erreur de poinçon de lecture déjà ça pourrait arriver et voir quelles sont tout de suite les interactions qu'il y a entre eux. Donc voilà je suis plus à l'écoute je viens voir voilà c'est dans ce groupe là il y a cet élève là pour moi qui a besoin d'avoir aussi une présence, d'avoir cette présence aussi à un moment ou à un autre. Donc je vérifie une nouvelle fois parce que comme ils ont dit qu'ils s'étaient trompés puisqu'ils n'étaient pas tout à fait sûr du poinçon mais voilà ce que je cherche en fait c'est juste d'être d'accompagner plus là ouais on était sur le guidage là c'est plus d'accompagner pour d'accompagner surtout Ma.</i></p> <p><i>J'aime bien cette vidéo parce que ça montre en quoi il est ce que, je ne l'avais pas vu hein, mais c'est vrai que c'est super intéressant pour cet élève là quand il fait le point, quand il dit que c'est bon quoi ça veut dire que il a réussi à donner la bonne consigne et ça dommage c'est que moi je me vois pas je trouve parce que du coup si j'avais vu ça je l'aurais</i></p>	<p>Engagement :</p> <p>Rester à proximité du groupe pour voir les interactions dans le groupe de Ma</p> <p>Interprétant :</p> <p>L'enseignant se projette sur la prochaine leçon en se rendant plus attentif aux efforts de Ma pour le valoriser davantage</p>
--	--	--	--	--	--

						<p><i>valorisé voir plus. De pas avoir vu ça, je pense que et le fait de se voir là comme ça la vidéo je ferai attention à ça la prochaine fois s'il réussit des choses comme ça en groupe de valoriser cet esprit-là puis on voit bien que quand il a pris la parole juste avant là il a pas trop bégayer donc il est voilà il savait ce qu'il devait dire, il avait dû cadrer son poste 3 et donc du coup c'est pour ça qu'il a pas dû faire son poste 4 mais on voit on voit cette interaction positive là qu'il a eue et puis lui ce geste donc je pense que c'est un c'est un geste à faire attention pour ses élèves c'est important. »</i></p>	
2 L'enseignant 2	16'40	L'enseignant 2 s'adresse au groupe classe : consigne flash	MI : Accompagnement	« C'est vous qui gérez ! »	En disant cela, à quoi t'attends- tu ?	<p><i>Y : Donc là oui parce que Th arrive la première, C n'est pas encore arrivé il doit avoir le temps qu'il doit découler là et donc je pense que dans l'idée là quand j'interviens c'est que il y a peut-être un état de fatigue qui s'installe, l'idée de santé physique là que j'ai là, et donc bah à vous de gérer c'est à dire que celui qui</i></p>	Signes :

					<p><i>va voir le plan mémo en fonction de la distance des postes, de les attribuer en fonction de ses capacités de ses possibilités du moment et cetera donc de les attribuer au bon coureur. Donc là je pense que j'ai leur retour « ouais on met plus de temps commence à mettre plus de temps on commence à être plus fatigué » et peut être que là Th elle est allée sur un poste qui était très près et dans ce groupe là je pense que c'est elle qui pourrait être là aller le plus loin pour permettre à tout le monde bah de gagner du temps et d'aller sur des postes peut être moins loin et de se répartir beaucoup mieux les postes allez aller chercher sur le sur le parcours donc l'idée voilà mais l'idée c'est de toujours pareil je les accompagne là je les aiguille sur ce qu'il faut faire par contre quelque part je les guide pas là c'est à eux de chercher, bah vous le faites où vous le faites pas maintenant à eux d'en discuter donc en fait c'est ce que j'essaie de rechercher et derrière c'est à dire que quand tout le monde sera revenu d'avoir cette discussion là avant d'aller au mémo de bien dire bah toi t'iras au poste</i></p>	
--	--	--	--	--	--	--

1 parce qu'il est près, toi t'iras au poste 2 et toi t'iras au poste 3.

Les élèves acteurs de leur organisation collective via des interactions de délégations

J : Et donc cette interaction avec le CE groupe là peut se retrouver avec quasiment tous les groupes ?

Y : Tout à fait exactement c'est une interaction qu'on aurait pu avoir avec tous les groupes parce que quand j'ai constitué les groupes, j'ai fait en sorte d'avoir des groupes qui étaient complètement hétérogènes notamment sur les capacités physiques des élèves. Et c'est ce que à un moment ou un autre quelque part c'est ce que je recherchais c'est à dire est ce qu'ils sont capables en fonction de leur capacité physique de dire aussi bah attendez-moi si vous voulez qu'on soit revenu dans les 4 min là Ben vaut mieux que peut être que je n'aille pas trop loin

					<p><i>parce que y'en a 4 allez chercher et c'est que de la vitesse quoi. Si je vais à chaque fois trop loin peut être que je n'aurais pas sur le dernier bah je ne serai pas dans les temps donc c'est aussi l'idée.</i></p> <p><i>Donc identifier les points forts point enfin les points forts et point faible, la gestion de l'effort.</i></p> <p><i>Et puis surtout identifier la gestion de l'effort donc déjà sa propre gestion et celle aussi du groupe en disant voilà on se met d'accord donc c'est ça qui est important ouais pour moi là c'était ça c'était important. »</i></p> <p>□ Les formes de groupements induisent la nécessité de s'organiser, de s'engager dans des interactions pour s'organiser en fonction des ressources de chacun.</p> <p><i>J : Donc un nouvel aspect dans la commune dans la communication les interactions les interactions au sein des différents groupes là c'est un élément</i></p>	
--	--	--	--	--	--	--

					<p><i>supplémentaire qui s'ajoute en plus de l'objectif principal qui va être de définir des itinéraires pour ses camarades là ça va être aussi des d'élaborer des stratégies d'équipe en fonction des capacités de chacun.</i></p> <p><i>Y : C'est ça pour rentrer dans le temps, tout à fait.</i></p> <p><i>B : Il y avait l'enjeu temporel aussi.</i></p> <p><i>Y : Exactement en fait c'est cette idée l'enjeu temporel il n'était pas là pour dire bah comme ça toutes les 5 min on change de poste, là c'était vraiment pour dire sur chaque parcours les 3 postes étaient à différents différentes distances et dans l'idée c'était oui en effet qu'il y ait cette communication en disant bah voilà, « qui va chercher le plus loin ». Et dans l'idée aussi sur ce 4e</i></p>	
--	--	--	--	--	---	--

				<p><i>sur ce 5e parcours bonus là et Ben peut être que s'il y en avait un du groupe qui était bien fatigué bah il était peut être plutôt guide que coureur c'est à eux de voir aussi alors après sauf s'il y en avait un qui s'était totalement planté comme on a dit et là du coup je demandais à ce qu'il refasse dans l'idéal, mais là l'idée c'est aussi de gérer ses efforts. On est en CO donc faut à un moment ou un autre gérer ses efforts.</i></p> <p><i>J : D'accord et le fait le dire quand il y avait que 2 élèves du groupe parmi les quatre je pense que ça va induire qu'ils vont en discuter avec les quatre plutôt que qu'entre eux ?</i></p> <p><i>Y : Alors j'espère voilà c'est vraiment ce que je souhaite parce que si je l'annonce quand tout le monde est là et Ben là je guide parce que du coup voilà je vous dis quoi faire là il y en a qui arrivent en plus parce que là si je leur dis à eux c'est parce</i></p>	
--	--	--	--	--	--

					<p><i>que ils ont pas dû le faire avant donc « bah faites attention donc sur le prochain faites attention » mais si j'interviens quand ils sont tous là pour moi je guide et et du coup c'est comme si on imposait en fait donc on avait plus dans l'apprentissage, on va être dans la réalisation de la tâche parce que le prof nous dit. Mais là voilà et j'attends que dans cette interaction là ça vienne des apprenants et OK on se connaît on connaît nos ressources donc on va faire attention à ça donc c'est le but alors après est ce que je les eu, est-ce que je ne l'ai pas eu pour certains groupes j'ai sûrement eu pour d'autres je ne l'ai peut-être pas eu mais en tout cas c'est de les faire chercher. »</i></p> <p>□ Donner les consignes à seulement 2 élèves sur 4 pour qu'ensuite ils se transmettent les informations, interagissent dans des interactions autour de la tâche</p>	
--	--	--	--	--	--	--

2 élève	13'50	L'enseignant guide les échanges	<p>MI : Accompagnement</p> <p>TI propices aux apprentissages : Co-élaboration de solutions</p>	« ... »	<p>Qu'est-ce qui t'as amené à agir ainsi ?</p> <p>Sur quoi te concentres-tu ?</p>	<p><i>Y : « Donc je leur demande un vocabulaire précis donc là je vois qu'il y a des erreurs et je leur demande de me réexpliquer pourquoi il y a des erreurs et je n'ai pas le vocabulaire précis le « il était par-là derrière » non. Donc il manquait un vocabulaire précis, il manquait des points remarquables. Donc j'insiste à chaque fois sur « donne-moi des précisions donne-moi des indicateurs » donc là je m'aperçois qu'en fin de compte le vocabulaire qu'ils ont utilisé n'était pas approprié pour qu'ils puissent trouver le poste d'accord donc ça c'était le premier le premier élément. Le 2e qu'on voit c'est qu'il y a un moment où ils ont pas pris en compte la lecture de carte précise et il y avait donc des postes qui étaient à un arbre près et donc sur le plan il y avait le nombre d'arbres qui correspondait là sur cette partie-là, j'ai vraiment mis le même nombre d'arbres qui correspondait et donc ils sont allés sans compter le nombre d'arbres et cetera donc à un moment j'ai dit attention à la lecture de cartes où on doit bien prendre l'endroit du</i></p>	<p>Signes :</p> <p>Representamen :</p> <p>Les élèves n'utilisent pas le vocabulaire précis de CO.</p> <p>/</p> <p>Les élèves n'ont pas compté le nombre d'arbres pour trouver le point remarquable</p> <p>Engagement :</p> <p>Rappeler aux élèves d'être précis dans leurs communications</p>
---------	-------	---------------------------------	--	---------	---	--	--

						<p><i>bas du petit drapeau et pas le lieu général. Donc en fait il y a eu 2 petits soucis. »</i></p>	<p>/</p> <p>Signaler la nécessité de compter le nombre d'arbres</p>
2 élève	14'55	Ma fait les 100 pas pendant que L'enseignant 2 guide le groupe	∅	∅	<p>L'as-tu perçu ? Que vous dites-vous à ce moment-là ?</p> <p>Qu'est-ce qui a fait signe pour vous ?</p>	<p>Y : « <i>Oui alors d'abord il interagit et après il revient, il fait des petits tours là donc il se sent plus concerné.</i></p> <p>B : <i>Est-ce que tu l'as perçu ce ... ?</i></p> <p>Y : <i>Non, c'est là c'est là que je le vois c'est là que je le vois. Parce que là je pense que ça le concerne plus. Autant au départ ça le concernait parce que c'était peut-être un poste qu'il avait raté lui donc il a interagi, mais à partir du moment où j'ai interrogé plus Th, il y a plus T aussi qui était à l'écoute, mais Ma lui hop c'était plus son domaine d'action et voilà c'est un élève du coup en effet qui se re exclu en fin de compte du groupe quand on voit ça et donc en effet</i></p>	<p>Signes :</p> <p>Référentiel :</p> <p>Les 100 pas de Ma sont assez récurrents. C'est son comportement typique car il ne se sent plus concerné</p>

					<p><i>il est plus concerné donc il revient mais il revient pour être à l'écoute mais sans participer.</i></p> <p><i>J : Est-ce que pour toi c'est quelque chose qui est très occasionnel où est ce que c'est assez récurrent comme attitude ?</i></p> <p><i>Y : Alors comme attitude je dirais que c'est récurrent mais comment dire... je pense qu'il a agi, alors après peut être que faudrait le stimuler ou le solliciter davantage, mais je pense que c'est un gamin ou bah quand il a répondu à son domaine d'action et Ben tout ce qu'il ne le concerne plus et bah du coup il s'en exclu en fait ce n'est pas quand je pense qu'il ne s'intéresse pas, mais quelque part c'est que bah ça y est j'ai fait j'ai fait ma partie. Je pense qu'il est assez compartimenté et quand j'ai fait ma partie bah le reste je m'en fiche. Donc j'explique à Th donc ça ne le concerne plus</i></p>	
--	--	--	--	--	---	--

						<p><i>spécifiquement dans son apprentissage à lui sauf que c'est dommage parce que ça pourrait quand même lui servir voilà en termes d'apprentissage et autres. »</i></p>	
5' 5'35	<p>Ma demande à 2 reprises pour être guide. Mais le groupe l'ignore.</p> <p>L'enseignant 2 parle de l'importance de valoriser Ma sur ses interactions</p>	<p>TI non-propices aux apprentissages : interactions contradictoires sans argumentation</p>	<p>Ma : « C'est qui qui fait le dernier ? »</p> <p>Le groupe ne répond pas.</p>	<p>Qu'est-ce que tu ressens à ce moment-là ?</p>	<p><i>J : « C'est une attitude qu'on a quand même vue et qui revenait de manière assez récurrente</i></p> <p><i>Là, il faut se partager le dernier rôle de guide.</i></p> <p><i>Y : D'accord. Oui il a bien entendu T qui disait à C d'ailleurs, il a levé que les épaules il n'a pas osé aller à l'encontre. On voit bien parce qu'il 2 fois il lève la main pour dire je veux bien je veux bien.</i></p> <p><i>B : Qu'est-ce que tu ressens à ce moment-là ?</i></p> <p><i>Y : Quand T dit que c'est C, on voit les épaules donc on sent un désengagement en fait sur ce coup-là</i></p>	<p>Moment saillant non perçu par l'enseignant /!/ Signes : Representamen : Ma se fait ignorer 2 fois de suite par le groupe alors qu'il a envie de s'investir en endossant le rôle de guide</p>	

		<p>avec les autres</p> <p>Donner du sens au refus pour éviter la frustration</p>		<p>Ma :</p> <p>« C'est toi Th ? »</p> <p>« Moi je veux bien le faire »</p> <p>Le groupe ne répond pas.</p>	<p><i>quelque part et une attitude où il est déçu, il aurait bien voulu l'être je pense il aurait bien voulu l'être, ça se voit.</i></p> <p><i>Donc ce n'est pas une question de dire je ne veux pas aller courir ou quoi que ce soit je pense qu'il avait vraiment envie d'être guide, donc là en fait ce qu'on s'aperçoit aussi c'est que bah il y a une décision et on voit bien là le côté un peu l'élève mis un peu de côté ou l'élève qui des fois se met un peu de côté parce que la décision elle a eu lieu à 3 et pas à quatre là. Parce que deux fois il se propose or il avait quand même apporté des points aussi donc après ce qu'il aurait fallu savoir c'est est-ce que le choix de C c'est par rapport aussi tout à l'heure à ce qu'on disait, physiquement ce qui elle s'est sentie pas capable de refaire ce 5e passage. Mais on n'a pas l'explication quoi et c'est un peu dommage. Mais si là j'avais été présent et ou alors peut être que il aurait fallu dire pourquoi demander à chaque fois aux élèves pourquoi on choisit telle ou telle personne en tant que guide, qu'on ait cette relation</i></p>	<p>Interprétant :</p> <p>L'enseignant construit une nouvelle stratégie pour engager les élèves dans des interactions plus porteuses d'apprentissage pour la prochaine leçon = justifier pourquoi telle ou telle personne est choisie en tant que guide</p>
--	--	--	--	--	---	---

					<p><i>qu'on explique parce que là du coup je pense que Ma aurait peut-être plus compris si c'était un choix stratégique parce que C se serait peut-être essoufflée et elle ne serait pas rentrée dans les temps et que les autres étaient complètement capable de le faire ça c'est un choix stratégique mais lui il l'a pas et du coup il est mis en retrait je pense là.</i></p> <p><i>J : Donc ça manque de sens pour lui.</i></p> <p><i>Y : Je pense que là exactement là ça quelque part là ça peut manquer de sens pour lui là. Il se propose 2 fois et on lui on ne lui répond pas et à un moment il y en a une autre qui est choisie donc ça ne fait pas forcément sens je pense.</i></p> <p>□ Émergence du levier du sens dans l'engagement de l'élève isolé dans les interactions.</p>	<p>Interprétant :</p> <p>Donner du sens au refus, expliquer la</p>
--	--	--	--	--	---	---

					<p><i>J : Mais d'un autre côté on sent qu'il a qu'il aurait presque envie de passer la barrière.</i></p> <p><i>Y : Et oui on le voit bien sur sa posture on voit. D'ailleurs quand il lève la main et là et même là quand il est en attente il a une posture droite vraiment une posture qui essaie de montrer une présence ça se voit et sauf que bah il n'est pas pris en compte par ses partenaires je pense que le fait aussi sûrement d'être des fois un petit peu à part et bah un moment ou un autre dans un groupe et Ben il est un peu oublié par les autres quoi.</i></p> <p><i>J : Donc je vais pas retrouver le moment exact dans lequel ça s'est joué mais en fait cette décision elle a été justifiée stratégiquement donc je voulais pas te couper tout à l'heure ouais mais cette élève je me souviens plus de son prénom en fait, ils sont en train de débattre il vient de proposer 2 fois son souhait</i></p>	<p>raison peut aider Ma à mieux accepter la décision et se sentir moins mis de côté</p> <p>=>> Mettre en avant l'aspect stratégique plus que le refus de la personne</p> <p>Unité élémentaire :</p> <p>Ma a une posture droite qui vise à montrer sa présence au groupe mais il reste ignoré.</p> <p>Référentiel : La mise à part répétée de Ma lui-même peut accentuer sa</p>
--	--	--	--	--	--	--

					<p><i>pour ce rôle là et Th explique que cette jeune fille a marqué plus de points lors du passage de guides et donc pour l'intérêt de l'équipe qu'il faut qu'elle il faudrait mieux pour l'équipe que ce soit elle qui recommence parce que c'est celle qui a été la plus efficace dans ce rôle-là la première fois.</i></p> <p><i>Y : Donc il y a quand même eu une stratégie de mise en place, pas celle que j'ai donnée par rapport à la fatigue mais par rapport à leur nombre de points.</i></p> <p><i>J : Oui elle l'a expliqué quand même.</i></p> <p><i>Y : D'accord OK et Ma était là à écouter ?</i></p> <p><i>J : Oui il était juste à côté mais il a redemandé quand même une 2e fois s'il pouvait quand même le mettre.</i></p>	<p>mise à l'écart de la part du groupe</p> <p>=>> Isolement chronique, effet boule de neige ?</p>
--	--	--	--	--	---	---

						<p>Y : <i>D'accord, donc il a eu du mal quand même à accepter cette décision-là, il aurait bien voulu. Mais quelque part je trouve que c'est hyper riche qu'il le veuille parce que ça voulait dire de reprendre, de réexpliquer devant les autres donc sa démarche quelque part il est déçu et en fin de compte bah tu vois après vidéo là je suis quelque part satisfait qu'il soit déçu parce que ça prouve qu'il avait envie de communiquer avec les autres.</i> Or quand on voit au tout le début de la leçon où il est à 2 sièges des autres où il est-il est à part du groupe là on a on a enfin quelque part un élève qui Ben qui avait envie de communiquer avec les autres.</p> <p><i>Je pense que si j'avais entendu ça j'aurais dit bah c'est toi qui le fera. Pour l'encourager j'aurais peut-être pu aussi expliquer aux autres que bah voilà dans cet esprit d'équipe collective, vous savez bien que Ma des fois peut être un peu en retrait donc là il a</i></p>	<p>Interprétant :</p> <p>Ma a du mal à accepter de ne pas être choisi une deuxième fois en tant que guide ce qui traduit une réelle volonté de l'élève de s'engager dans des interactions propices</p>
--	--	--	--	--	--	---	---

					<p><i>vraiment envie de communiquer avec vous, c'est riche pour lui aussi, donnez-lui sa chance.</i></p> <p><i>Et là c'est lui qui voulait la saisir donc je pense que voilà cette vidéo en fin de compte elle permet aussi de me dire bah ouais bah il est rentré vraiment dans ce rôle d'apprenant et de de ses compétences un peu sociales bah voilà la relation aux autres donc en fait cette déception pour moi est une satisfaction et même pour lui. Après voilà j'en reparlerai peut être pour le mettre en avant en disant que t'avais voulu repasser pour communiquer et je vais dire que c'était très très bien comme initiative.</i></p> <p><i>J : Même son implication lorsqu'il a réussi lors des ...</i></p> <p><i>Y : Tout à fait, tout à fait. Je pense que c'est voilà c'est un élève qui n'a pas besoin d'être valorisé sur ses résultats parce que c'est un élève qui est brillant à côté mais il a besoin je pense d'être valorisé sur</i></p>	<p>aux apprentissages avec ses camarades</p> <p>Interprétant :</p> <p>Pour la prochaine séance, l'enseignant projette d'intervenir plus fortement auprès du groupe de l'élève isolé pour faire émerger de l'empathie de leur part afin d'engager plus fortement l'élève isolé dans les interactions.</p> <p><input type="checkbox"/> MI accompagnement</p> <p>++</p>
--	--	--	--	--	---	--

					<p><i>ses communications sur les efforts et qu'on lui montre, je pense que c'est important mais là ça c'est révélateur en fait cette image, le fait de vouloir quoi j'étais surpris d'ailleurs.</i></p> <p><i>J : Nous aussi, le fait qu'il demande à plusieurs reprises</i></p> <p><i>Y : Après ce qui est ce qui est positif c'est que ça a été justifié par l'une des personnes du groupe, ça c'est important pour lui aussi je pense. »</i></p>	<p>Interprétant :</p> <p>Pour la prochaine séance, l'enseignant projette de valoriser plus fortement l'élève isolé sur ses interactions avec le groupe.</p>
--	--	--	--	--	---	--

							<p>Référentiel :</p> <p>Il est important de justifier le refus de la proposition de Ma</p>
3 élève		L'enseignant 2 passe d'une vision groupe classe à une vision groupe réduit	MI : Guidage	« ... »	<p>Comment tu gères cette alternance en fonction des besoins ?</p> <p>Comment et à quel moment tu sais qu'il faudrait que tu aille plutôt dans un groupe</p>	<p>Y : <i>« Alors il y a les repères parce que j'ai fait des groupes en fonction donc je sais que à un moment ou un autre quand ça va être tel élève qui va être sur le guidage je vais me rapprocher je vais être à l'écoute d'accord donc par rapport à ça donc bien évidemment par rapport aux caractéristiques de la classe je cible certains élèves »</i></p> <p><u>⇒ Moments clés pour un suivi plus important du groupe de l'élève isolé</u></p>	<p>Signes :</p> <p>Référentiel :</p> <p>La connaissance des caractéristiques des élèves permet à l'enseignant de cibler les élèves auprès desquels il doit être plus à l'écoute et présent en cas de besoin de guidage</p>

				<p>plutôt dans un autre ou plutôt laisser une vision générale pour pouvoir voir l'évolution de la classe comme est-ce que t'as des repères comme ça ?</p>	<p><i>j'ai pas mis certains élèves ensemble exprès pour les avoir voilà pour pas les mettre non plus en difficulté ou autre sur ça donc en fait.</i></p> <p><u>⇒ Imposer les groupes selon les cara élèves</u></p> <p><i>J'ai quand même ces moments clés en fait pour moi les moments clés ce sont les moments où je dois être vigilant sur certains élèves pour qu'ils soient dans l'apprentissage et qu'il communiquent vraiment par rapport à cette leçon là, pour qu'il soit vraiment sur cette communication après en effet tous les autres petits moments bah c'est les moments où je vais des fois un peu plus en retrait et plus analyser ce qui se passe globalement dans la classe mais c'est les moments clés qui vont m'intéresser sur certains élèves.</i></p> <p><u>⇒ Moments clés pour un suivi plus important du groupe de l'élève isolé</u></p>	<p>Actualité potentielle :</p> <p>La leçon est conçue par l'enseignant de telle sorte à avoir des moments clés où il passe d'une vision globale à une vision plus ciblée pour guider plus fortement certains élèves comme Ma</p> <p>Référentiel :</p> <p>La charge cognitive et affective est trop élevée pour un élève isolé si on cherche à le faire</p>
--	--	--	--	---	---	--

					<p><i>Alors après voilà c'est je pense que c'est compliqué un moment comme on disait dans un groupe classe de pouvoir faire interagir par exemple Ma à tout le monde, c'est pas possible et puis je pense que la charge mentale ou affective pour lui elle serait trop élevé aussi donc lui dire que OK sur ces moments clés c'est important peut être que sur un ou 2 autres moments dans la séance il pourra le faire aussi mais si on lui demande d'être tout le temps dessus la charge pour moi cognitive et puis surtout affective elle va être trop forte et là on risque d'avoir même une rupture dans ce qu'on veut faire quoi moi en tout cas c'est comme ça que moi je le vois avec ce type d'élève là que j'ai là.</i></p> <p><u>⇒ Adapter le niveau d'exigence social au niveau d'inclusion de l'élève</u></p>	<p>interagir avec toute la classe.</p> <p>Engagement :</p> <p>Faire interagir Ma avec un nombre restreint d'élèves (son groupe) et seulement à certains moments clés de la leçon (x2 ou 3)</p> <p>Actualité potentielle :</p> <p>La leçon est conçue en fonction du profil de classe et des besoins des élèves.</p>
--	--	--	--	--	--	---

					<p><i>J : Mais c'est très intéressant parce que ça veut aussi dire qu'avant même d'avoir fait la situation, lorsque tu es dans la conception tu sais déjà que à tel moment saillant il va y avoir tel contenu ou telle régulation apporter parce que il y aura t-elle conduite d'élève donc ces conduites d'élève tu les anticipes pas que pour le résultat de la situation finale mais également tu anticipes des comportements d'élèves au sein même de la situation par des étapes par...</i></p> <p><i>Y : En fait je fais ma situation en fonction des attentes que je vais avoir de certains élèves aussi, des élèves en général mais aussi de certains c'est à dire que cette situation qu'on a proposé, peut-être qu'avec une autre classe ou il y a que des interactions où ça arrête pas d'échanger et cetera, je la fais pas parce qu'en fin de compte au-delà de la discussion de la mémorisation c'est vraiment axé sur cette communication donc s'il y en a plein autant peut être partir sur Bien des aspect à un</i></p>	<p>L'enseignant rappelle qu'il s'attend à ce que les élèves interagissent lors de ces moments clés.</p> <p>Référentiel :</p> <p>L'expérience professionnelle et la connaissance de l'établissement, des caractéristiques générales des élèves de l'établissement permettent d'anticiper plus fortement leurs comportements et attitudes pour mieux</p>
--	--	--	--	--	--	---

					<p>moment plus individuels, ajouter avec un autre individuellement et cetera. Mais là dans cette classe-là, certains élèves en ont besoin d'autres un peu moins mais c'est cette richesse aussi comme on a entendu tout à l'heure comment dire, C dire « j'espère qu'il va pas bégayer » et Ben quand on voit le reste de la vidéo on voit que après ça a été occulté ça donc il y a un échange donc en effet je sais que je me crée des moments clés dans ma lors de ma conception de séance en me disant voilà là je sais que ça va être un élément important pour ces 6 là. Je sais que ça va être un autre élément important pour peut-être ces élèves là et je conçois ma leçon pour arriver à mettre des élèves en fin de compte dans des situations d'apprentissage soit motrices ou non motrices mais voilà à visée vraiment d'apprenants pour ça et en fonction des élèves en anticipant un peu leur conduite parce que quelque part voilà avec l'expérience aussi hein tu sais que tu sais à peu près quel type bah déjà d'une moi ça fait quand même voilà 2004 donc ça fait 16 ans bah</p>	<p>concevoir sa leçon en amont.</p> <p>Avec une faible expérience, l'enseignant débutant utilisera plutôt des régulations dans l'action, en fonction de ce qui se passe et peut moins anticiper.</p> <p>= L'importance de l'expérience pour être capable d'anticiper au maximum les comportements des élèves isolés et savoir comment intervenir, comment réguler pour les engager dans les interactions.</p>
--	--	--	--	--	---	---

					<p>18 ans même que je suis dans cet établissement-là donc on a des caractéristiques générales en fait de l'établissement, ils sont tous bords de mer et cetera bref, un peu de campagne mais on voit à peu près le type d'élève qu'on a il y a à l'intérieur on a des élèves à différents comportements où attitudes où a besoin et à force tu sais à peu près quels besoins ils vont avoir quand tu commences à les découvrir sur les premières mais même c'est un élève que j'ai eu non je l'ai pas eu mais par exemple d'autres élèves on les a eu en 6e ou en 4e donc tu as déjà un peu un profil si tu l'as pas eu tu dis bah tiens tel élève je l'ai pas eu tu demandes à un collègue Ah oui bah alors lui il était un peu discret OK donc tu sais déjà donc au lieu déjà te te dire si on prend cette première cette c'est cette explication de consigne la présentation de leçons où il est déjà en retard et si déjà tu dis bah vas-y mais toi avec les autres peut être tu rentres dans le frontal et c'est pas du tout un élève qui a besoin de ça quoi et donc là du coup hop tu mets tout de suite une rupture et ça va être compliqué de</p>	<p>Cette connaissance des élèves peut également s'acquérir grâce à la communication au sein de l'équipe EPS en discutant avec les enseignants qui ont déjà eu tel ou tel élève en cours.</p> <p>= L'importance de la communication au sein de l'équipe EPS pour avoir une connaissance plus fine des élèves isolés et assurer un suivi</p>
--	--	--	--	--	---	--

					<p><i>l'engager par la suite. Donc je pense que oui le fait de connaître les élèves, de concevoir en fonction des élèves, « je sais qu'ils vont être comme ça ils vont faire ça donc faut faire attention à ça en effet. Mais ça je pense que c'est l'expérience qui fait que ça fonctionne et le fait d'être aussi dans un bahut ou tu sais comment aussi les élèves sont et que t'es si tu les as pas eu tes collègues vont dire bah celui-ci était plus comme ça et cetera donc il faut quand même un petit peu, pour moi, d'ancienneté dans un établissement ou d'ancienneté dans le métier pour pouvoir arriver à faire ça je pense que après sinon les régulations elles seront dans l'action en fonction de ce qui se passe quoi, difficile à prévoir quand on commence. »</i></p>	<p>à moyen voire long terme.</p>
	6'	<p>Placement de Ma pendant le temps de bilan</p>	∅	∅	<p>Que penses-tu du placement de Ma ? Est-ce que</p> <p><i>J : « Pour le dernier moment ça revient un petit peu à cet élément avant tu parlais d'une certaine satisfaction quand tu voyais Ma essayer de refaire le guide et à 6 min on va voir un autre événement</i></p>	<p>Moment saillant non perçu par l'enseignant</p> <p>!!!</p>

				<p>tu vois un changement ? Penses-tu que la leçon a incité Ma a se placer ici ?</p>	<p><i>qu'on trouvait très positif... Est-ce que tu vois un changement ?</i></p> <p><i>Y : C'est quand même assez impressionnant mais oui c'est impressionnant, chose à laquelle je n'avais pas du tout fait attention. L'image est forte en fait où on voit Ma au milieu de tout le monde quoi donc et même pas avec les élèves de son groupe quelque part parce qu'on aurait pu se dire qu'ils étaient quatre par quatre élèves par élève, on voit même d'autres élèves qui sont un peu plus loin avec cetera donc on voit que là il est devant, milieu et je pense qu'il a apprécié du coup la leçon. Cet engagement, le fait de communiquer avec les autres, je pense que sa posture là où il est, où il est situé dans la classe à la fin je pense que c'est un élément saillant pour ça.</i></p> <p><i>J : Et qu'est-ce que ça te fait ressentir ?</i></p>	<p>Signes :</p> <p>Interprétant :</p> <p>L'enseignant suppose que le placement de Ma traduit le fait qu'il ait apprécié la leçon, qu'il a éprouvé du plaisir dans ses interactions avec son groupe.</p> <p>=>> Effet positif des émotions éprouvées sur l'engagement des élèves dans les interactions</p>
--	--	--	--	---	--	---

						<p><i>Y : Moi déjà d'une certaine satisfaction mais pour lui quoi je suis content pour lui en me disant « on a réussi, il a réussi à passer un cap et quelque part moi je vais dire bah j'étais peut être là un peu pour l'aider avec cette leçon qu'on a fait quoi » mais et puis avec vos demandes en fait quelque part mais du coup c'est à vérifier sur les prochaines. C'est surtout ce que je me mettrais c'est à dire que là je n'ai pas fait du coup, je n'ai pas fait attention, ah bah non il est-il n'était pas là aujourd'hui il était vidé, mais je ferai attention sur la prochaine, à voir où il se place au début et à la fin du cours.</i></p> <p><i>J : J'avais peur que ce soit un petit peu tiré par les cheveux tout à l'heure parce que je la question que je voulais te poser à ce moment-là c'était selon toi est-ce qu'il y a eu est-ce qu'il y a un lien entre le placement de Ma et la séance ?</i></p>	<p>Actualité potentielle :</p> <p>L'enseignant portera une attention particulière au placement de Ma au début et à la fin du cours</p> <p>=>> Placement = témoin de l'inclusion de l'élève ?</p>
--	--	--	--	--	--	---	---

					<p><i>Y : Je dirais que bah en fait je l'espère qu'il y a un lien. Ça veut dire que ce qu'on a mis en place sur cette leçon avec les interactions qu'on voulait faire elles ont été hyper bénéfiques pour lui et donc sans vouloir me jeter des fleurs ou quoi que ce soit, je pense que sa posture là, sa position dans le groupe je pense qu'elle est lié aussi au fait qu'il a communiqué avec les autres et que les autres l'ont écouté et du coup voilà à un moment c'est lui qui a pris de la feuille qui marquait les points donc il était dans un groupe et je pense que ça a fait que bah là il se sent appartenir à un groupe en tout cas- là sur cette fin là c'est l'image que ça donne donc maintenant je pense qu'il faut surtout la faire perdurer cette image-là donc là donc moi mon travail ça serait de faire attention et de faire en sorte que ouais ça soit cyclique et qu'il reste maintenant quasiment en permanence, ou alors peut être de temps en temps parce que voilà il a peut-être ce besoin là, mais ce qui reste dans cet état d'esprit</i></p>	
--	--	--	--	--	--	--

						<p><i>collectif quoi. Mais c'est gratifiant mais je pense que c'est gratifiant pour l'enseignant, pour moi, mais je pense que c'est plus gratifiant parce que je suis content pour lui non c'est surtout pour ça quoi voilà c'est pour lui ce sont les petits gestes qu'on a vu tout à l'heure en fait. »</i></p>	
Conclusion de l'entretien						<p><i>Y : « Si on fait le bilan là si je peux me permettre hein, il y a plusieurs faits marquants.</i></p> <p><i>Le premier où il est à l'écart sur les consignes, après le 2e c'est que bah ils s'immiscent dans son groupe mais parce qu'il sait qu'il fallait choisir donc peut être qu'en fait il s'est mis dans son groupe c'est parce que il y avait cette idée de faire le groupe et de choisir le guide mais par contre après voilà les pour moi les 3 autres faits marquants c'est quand il a les résultats des autres et qu'il fait son petit geste en étant content ça veut dire que « j'ai réussi à faire pour moi j'ai réussi à faire passer la consigne », il a réussi à faire passer et il marque des points. Le 2eme c'est quand il lève la main et il se propose d'être guide donc ça veut dire que voilà il s'engage avec voilà ce corps, sa voix pour dire voilà « je le veux ». Il est toujours présent pour demander même si après bah du coup stratégiquement ils ont fait un autre choix au niveau du groupe et ce qui serait intéressant d'ailleurs c'est de voir sa feuille s'il a rapporté ses 10 points lui ou pas. Et puis bah le dernier point c'est là le voir au milieu de la classe à la fin je pense que voilà l'évolution là, sur cette leçon-là, elle est assez énorme et je pense que c'est surtout son évolution à</i></p>	

			<p><i>lui qui est gratifiante pour lui quoi c'est à dire que voilà ce sentiment d'appartenance je pense que là il l'a pris il le montre et je pense qu'il l'a bien pris quoi. Ça je pense que voilà c'est super important quoi.</i></p> <p><i>J : On avait à peu près le même bilan et puis même sur les éléments saillants les moments forts on avait trouvé aussi on avait sélectionné les mêmes moments et on pense aussi que c'était très positif pour Ma et puis on a ressenti aussi peut être cette fierté qu'il pouvait avoir en sortant de cette séance sur ce qu'il a pu faire. Il s'en sentait peut être pas capable de base et au final c'est peut être aussi pour ça qu'il n'a pas choisi de faire son poste au tout début en tant que guide parce que ça le stressait peut être de devoir parler à 3 personne en même temps avec toutes les contraintes que ça apportait.</i></p> <p><i>Y : La peur de se tromper aussi par rapport par rapport aux autres et se mettre encore plus en retrait.</i></p> <p><i>B : Surtout que je crois que dans son groupe il y avait des élèves aussi un peu leader.</i></p> <p><i>Y : Oui comme thais exactement positif alors leader positif ça c'est sûr. En effet il avait dans son groupe bah au moins t'es même si allez voilà allez quand même s'il y a besoin c'est elle qui va prendre la feuille et qui va d'ailleurs c'est elle qui dit voilà stratégiquement qu'on fasse ça quoi donc va prendre un peu le leadership très intéressant parce que on voit que aussi ce en plus d'être leaders c'est vraiment le leader</i></p>
--	--	--	---

			<p><i>positif parce que dès que alors elle a fait une petite erreur à un moment dans la séance où elle a mal décrit à un de ses camarades le poste tout de suite a été son excuse et on lui elle a essayé d'en reparler à tout groupe en disant bon bah c'est moi qui ai fait l'erreur ouais et puis hop qu'elle sera dur à mettre en place derrière et tout ça donc je pense que si ouais le groupe avec qui tu mets l'élève bien sûr qui tu veux faire travailler et très important dans ce groupe là en effet donc comme tu dis c'est vrai c'est un leader mais positif c'est à dire que elle n'aura c'est pas une élève qui va que ce soit sur Ma ou un autre si Ma avait fait 33 endroits différents et c'était complètement planté sur la sur les quatre et lui en laisse c'est pas grave on va se rattraper c'est pas grave ça arrive peut être plus à l'envers machin ça arrive c'est pas grave donc il fallait qu'il soit aussi avec une élève au moins dans un groupe avec un avec une élève qui le rassure donc c'est peut être un des leviers aussi très important je pense que dans un si j'avais fait des groupes différemment on aurait eu un comportement d'élève mais totalement différent et je pense que je l'aurai plus mis en bas encore plus en retrait dans un voilà il aurait-il aurait dit Ben j'appartiens pas du tout à ce groupe-là quoi donc en effet il y a quelques élèves dans cette classe-là qui se qui sont dans leader positif dans le sens où ils vont faire en sorte dire c'est pas grave on peut se rattraper qu'est-ce que tu n'as pas compris voilà on refait c'est pas grave c'est rassuré et je pense que voilà il y avait 2 dans ce groupe là il y avait notamment pour ça donc voilà . »</i></p>
--	--	--	---

7.5 Tableaux d'analyse

7.5.1 Tableaux d'analyse de la leçon 1 de l'enseignante 1

Thème 1 (point d'importance de(s) l'enseignant(s) : Mobiliser les apprentissages pour guider les interactions

SECTION DE RÉSULTATS L'ENSEIGNANTE 1

- **Qu'est-ce qu'ils disent d'important ?**

- Description du moment saillant : L'enseignante 1 mobilise différents apprentissages : procédés de compositions (unissons, cascades...), la fluidité ou encore la synchronisation pour créer du lien entre les danseurs. Elle développe alors un apprentissage autour des repères et de la communication à la fois verbale et non-verbale.
- Levier(s) utilisé(s) / Mode d'intervention : Guidage

- **Pourquoi ? (Composante de l'expérience)**

- Signe(s) hexadique(s) :

Référentiel : Les procédés de compositions peuvent être un des moyens sur lequel s'appuyer pour tenter d'inclure les apprenants

Attente = Développer les relations sociales, les interactions et relations positives dans la classe

- Extraits d'entretien :

“J’ai mis en groupe et où j’ai demandé de travailler sur leur chorégraphie en essayant d’insister sur les formes de regroupement, l’unisson la cascade et euh et l’occupation de l’espace...essayez aussi d’introduire cette relation à l’autre...”

“Voilà entre les deux groupes, euh je te pointe vous vous arrêtez et toi je te repointe et on repart c’était pour qu’il y ait une communication entre les groupes pour leur dire que quand ils vont faire la chorégraphie il peut y avoir des interactions comme ça entre les danseurs”

“l’unisson la cascade et euh et l’occupation de l’espace...essayez aussi d’introduire cette

relation à l'autre”

- **Quels effets sur l'inclusion de l'élève isolé ?**
 - Type(s) d'interaction(s) : Recherche de Co-élaboration de solution sans désaccord mais on retrouve généralement des co-élaboration acquiescante de la part des leaders naturels
 - Extraits de dialogues : « Aller on y va » “ Ah super ! “

Thème 2 (point d'importance de(s) l'enseignant(s) : Formes de groupement

SECTION DE RÉSULTATS L'ENSEIGNANTE 1

- **Qu'est-ce qu'ils disent d'important ?**

- Description du moment saillant :

L'enseignante 1 n'utilise que les formes affinitaires avec cette classe car le travail coopératif se fait plutôt naturellement entre les élèves. De plus, les élèves sont incités à davantage interagir avec leurs partenaires lorsqu'ils ont été choisis préalablement. L'enseignante nous explique qu'il faut surveiller la personne qui accompagne l'élève isolé car elle doit accepter les différences et rentrer dans une posture de “tuteur”. Son objectif est de faire travailler l'élève isolé en binôme puis de passer devant un autre binôme avant de passer devant la classe. Ainsi les formes de groupements s'élargissent peu à peu et permettent aux élèves les moins à l'aise d'accepter progressivement leur corps ainsi que le jugement des spectateurs.

- Levier(s) utilisé(s) / Mode d'intervention :

Mettre D avec une personne mature, prête à expliquer et à accepter les différences → « Et donc après, il va dire à D “tu vois D c'est comme ça” tu vois, il fait en fait le professeur bis »

- **Pourquoi ? (Composante de l'expérience)**

- Signe(s) hexadique(s) :

Representamen (Référentiel) : Laisser libre choix aux élèves pour créer leur forme de groupement permet de favoriser les interactions

Référentiel : Il y a l'avantage de favoriser la relation entre les 2 camarades mais l'inconvénient de ne pas apprendre à travailler avec d'autres

○ Extraits d'entretien :

“Former des petits groupes” → Pour mettre plus à l'aise l'élève isolé

« C'est mon mode de regroupement, je les laisse par affinité »

● **Quels effets sur l'inclusion de l'élève isolé ?**

○ Type(s) d'interaction(s) : Co-élaboration acquiescante

○ Extraits de dialogues : M : “C'est moi le leader” D : “Oui vas-y”

Thème 3 (point d'importance de(s) l'enseignant(s) : Interdépendance des rôles

SECTION DE RÉSULTATS L'ENSEIGNANTE 1

● **Qu'est-ce qu'ils disent d'important ?**

○ Description du moment saillant : L'enseignant incite les élèves à travailler et interagir ensemble en créant une interdépendance entre les mouvements des différents membres du groupe. Ainsi, les élèves vont devoir se servir des actions de leur partenaire pour créer leur mouvement puis leur mouvement servira de base pour répondre de nouveau à son binôme.

○ Levier(s) utilisé(s) / Mode d'intervention : *Guidage* ⇒ *Concevoir une interdépendance des rôles pour guider les interactions corporelles.*

● **Pourquoi ? (Composante de l'expérience)**

○ Signe(s) hexadique(s) : **Attente** = développer les relations sociales en guidant les interactions grâce à l'interdépendance des rôles (“suiveur” - "imitateur")

- Extraits d'entretien : “déclencher euh des mouvements chez les uns chez les autres à partir de mon mouvement à moi quoi ou d'un geste corporel qui puisse déclencher une chorégraphie”

- **Quels effets sur l'inclusion de l'élève isolé ?**

- Type(s) d'interaction(s) : Interactions corporelles
- Extraits de dialogues : Néant
- Extrait d'image:



Thème 4 (point d'importance de(s) l'enseignant(s) : Valorisations, encouragements, bienveillance et humour

SECTION DE RÉSULTATS L'ENSEIGNANTE 1

- **Qu'est-ce qu'ils disent d'important ?**

- Description du moment saillant : L'enseignante 1 encourage D
- Levier(s) utilisé(s) / Mode d'intervention : Accompagnement

- **Pourquoi ? (Composante de l'expérience)**

Signe(s) hexadique(s) : **Engagement** : difficulté donc encouragements pour inciter D à réessayer

/ engager D vers la réussite de l'atelier en étant le meneur

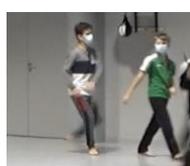
- Extraits d'entretien :

“Oui super D, t'es avec L D”, “D c'est toi le chef”, “Tu vas réussir”, “Que ce

soit D ou un autre si l'idée est bonne c'est vrai que, bon et qui plus est, si c'est D euh de prendre son idée et bien ça va lui permettre d'être plus à l'aise aussi dans le groupe et puis pouvoir avancer d'autres idées".

- **Quels effets sur l'inclusion de l'élève isolé ?**

- Type(s) d'interaction(s) : Néant
- Extraits de dialogues : Néant
- Extrait d'image :



○

Thème 5 (point d'importance de(s) l'enseignant(s) : Apporter une attention particulière à l'attitude de certains élèves

SECTION DE RÉSULTATS L'ENSEIGNANTE 1

- **Qu'est-ce qu'ils disent d'important ?**

- Description du moment saillant : L'enseignante porte davantage attention à "l'attitude des élèves", à identifier les comportements déviants ou pouvant montrer de l'incompréhension. Cela lui permet de recentrer les élèves sur les apprentissages demandés et donc de les inciter à s'engager dans les interactions prévues par la leçon.
- Levier(s) utilisé(s) / Mode d'intervention : *Accompagnement* ⇒ *Prêter une attention particulière à certain groupe d'élève plus qu'à d'autres (groupe élève isolé).*

- **Pourquoi ? (Composante de l'expérience)**

- Signe(s) hexadique(s) :

- Engagement : Prêter une attention particulière à certain groupe plus qu'à d'autres en fonction des profils de la classe (difficulté ressources cognitives et/ou physiques et/ou relationnelles qui peuvent directement impacter l'inclusion de l'élève)
- Extraits d'entretien :
 - Je les ai rappelé à l'ordre parce que sinon bin avec M on s'en sort plus et puis léa qui se plaignait aussi sinon ça allait se finir tu vois, fin de séance bin on a commencé un truc bien c'est lui le chef''
 - *Qu'est ce qui te préoccupe le plus ?* : « L'attitude des élèves »
- **Quels effets sur l'inclusion de l'élève isolé ?**
 - Type(s) d'interaction(s) : Néant
 - Extrait d'image : une image où on voit le groupe dispersé et une autre image où le groupe est rassemblé

Thème 6 (point d'importance de(s) l'enseignant(s) :

Accorder le droit à l'erreur

SECTION DE RÉSULTATS L'ENSEIGNANTE 1

- **Qu'est-ce qu'ils disent d'important ?**
 - Description du moment saillant : L'enseignante cherche à accorder un droit à l'erreur en normalisant les échecs de la classe. Son objectif est de faire comprendre à tout le monde que l'erreur est une étape de l'apprentissage, qui permet de comprendre les conduites à mettre en exergue ou non. Pour ce faire, les groupes choisis en démonstrations de classe ne sont pas les élèves les plus à l'aise dans l'activité. L'enseignante explique qu'en faisant cela tous les élèves prennent l'habitude de passer devant la classe, prennent confiance en

eux en comprenant que se tromper est un passage souvent obligatoire pour apprendre et réussir.

- Levier(s) utilisé(s) / Mode d'intervention : Accompagnement → Faire accepter / normaliser l'erreur

- **Pourquoi ? (Composante de l'expérience)**

- Signe(s) hexadique(s) :

Engagement : Normaliser l'erreur pour permettre à chacun d'oser, de tester

Référentiel : Mettre en avant la différence permet de faire en sorte que la classe ne prête pas de jugements face aux erreurs

- Extraits d'entretien : « Il faut vraiment gommer la différence et se dire bah voilà il est là et on fait avec et puis on adapte si on doit adapter »

« Tu vois c'est important de prendre des groupes qui ne marchent pas toujours forcément parce que comme il ne marche pas toujours forcément et bah les autres voient que ça ne marche pas forcément et bah qu'ils ne sont pas si nul que ça avec les autres »

« C'est pour ça qu'effectivement c'est important de prendre des élèves qui sont différents, qui ont des difficultés. Pas toujours prendre les meilleurs parce que tu sais justement que les meilleurs vont réussir à faire ce tu vas demander la tâche »

- **Quels effets sur l'inclusion de l'élève isolé ?**

- Type(s) d'interaction(s) : néant
- Extraits de dialogues : néant

7.5.2 Tableaux d'analyse de la leçon 2 de l'enseignante 1

Thème 1 (point d'importance de(s) l'enseignant(s) : Valoriser les capacités motrices de l'élève pour que le groupe lui donne davantage de confiance.

SECTION DE RÉSULTATS L'ENSEIGNANTE 1 1

- **Qu'est-ce qu'ils disent d'important ?**

- *Description du moment saillant* : L'enseignante intervient auprès du groupe de D en les questionnant sur ce qui leur parle pour construire leur chorégraphie. D participe à la construction des idées du groupe en proposant une idée et l'enseignante la valorise.
- *Levier(s) utilisé(s) / Mode d'intervention* : *Accompagnement* ⇒ *Pédagogie de la confiance au travers du processus d'influence de validation*

- **Pourquoi ? (Composante de l'expérience)**

- *Signe(s) hexadique(s)* :
 - **Référentiel** : L'enseignante 1 s'appuie sur ce qu'elle connaît sur D pour lui proposer des idées concrètes à démontrer aux autres.
 - **Engagement** : Valoriser D en se servant de lui comme exemple pour montrer aux autres ce qu'elle attend d'eux et pour lui donner l'opportunité de montrer de quoi il est capable.
- *Extraits d'entretien* : « C'est aussi leur montrer que D il sait quoi parce que à force de dire il ne suit pas, il ne suit pas nianiania qu'en fait au bout d'un moment bah tu dis bah regarde D il sait faire hein. Tu le dis de pointer il pointe, tu lui dis de lancer il lance.
- “

- **Quels effets sur l'inclusion de l'élève isolé ?**

- *Type(s) d'interaction(s)* : co-élaboration acquiescante de D sur M
- *Extraits de dialogues* : D parle à M : « Voilà c'est ça qu'il faut faire ! » « Il faut noter d'accord ? », « Note bien hein ! »
- *Extraits d'entretien* : « c'est marrant il s'assure que son camarade fait les choses bien (...) »

il est investi quand même (...) on sent qu'il veut que euh ces mots soient entendus. (...)

7.5.3 Tableaux d'analyse de la leçon 1 de l'enseignant 2

Thème 1 (point d'importance de(s) l'enseignant(s) :

Imposer des groupes réduits selon les caractéristiques des élèves

SECTION DE RÉSULTATS L'ENSEIGNANT 2

- **Qu'est-ce qu'ils disent d'important ?**

- *Description du moment saillant* : L'enseignant 2 passe d'une vision groupe classe à une vision groupe réduit de Ma en se rapprochant de ce dernier.
- *Levier(s) utilisé(s) / Mode d'intervention* : Guidage ⇒ Imposer des groupes réduits selon les caractéristiques des élèves.

- **Pourquoi ? (Composante de l'expérience)**

- *Signe(s) hexadique(s)* :

Référentiel : La connaissance des caractéristiques des élèves permet à l'enseignant de cibler les élèves auprès desquels il doit être plus à l'écoute et présent en cas de besoin de guidage.

Actualité potentielle : Des relations sociales entre les élèves

- *Extraits d'entretien* : "J'ai pas mis certains élèves ensemble exprès pour les avoir voilà pour pas les mettre non plus en difficulté ou autre sur ça donc en fait."

- **Quels effets sur l'inclusion de l'élève isolé ?**

- *Type(s) d'interaction(s)* : Co-élaboration de solutions, partage d'interprétation

- Extraits de dialogues : Néant
- Extrait d'entretien : “Alors il me semble que j'étais agréablement surpris parce que je crois qu'il est allé directement avec son groupe et il ne s'est pas échauffé seul.” “Quand il lève la main et il se propose d'être guide donc ça veut dire que voilà il s'engage avec voilà ce corps, sa voix pour dire voilà « je le veux ». Il est toujours présent pour demander.”

Thème 2 (point d'importance de(s) l'enseignant(s) :

Mettre en place des groupes de niveaux physiques hétérogènes pour contraindre les élèves à s'organiser en fonction des capacités physiques de chacun

SECTION DE RÉSULTATS L'ENSEIGNANT 2

- **Qu'est-ce qu'ils disent d'important ?**

- Levier(s) utilisé(s) / Mode d'intervention : Guidage ⇒ Mettre en place des groupes de niveaux physiques hétérogènes pour contraindre les élèves à s'organiser en fonction des capacités physiques de chacun

- **Pourquoi ? (Composante de l'expérience)**

- Signe(s) hexadique(s) :

Référentiel : Les groupes de niveaux physiques hétérogènes sont un levier favorable aux relations sociales d'organisation entre les élèves.

Actualité potentielle : Des relations autour de l'organisation collective des coureurs pour savoir qui va chercher balise en fonction de sa capacité physique

- Extraits d'entretien : “J'ai constitué les groupes, j'ai fait en sorte d'avoir des groupes qui étaient complètement hétérogènes notamment sur les capacités physiques des élèves. Et ce que je recherchais c'est qu'ils soient capables, en fonction de leur capacité physique, de dire aussi : “bah attendez-moi si vous voulez qu'on soit revenu dans les 4 min là ben vaut mieux que peut être que je n'aille pas trop loin parce que y'en a quatre allez chercher et

c'est que de la vitesse quoi. Si je vais à chaque fois trop loin peut être que je ne serai pas dans les temps”. Donc voilà l'idée, identifier les points forts et points faibles de chacun pour gérer l'effort collectif. Donc déjà sa propre gestion et celle aussi du groupe en disant voilà on se met d'accord donc c'est ça qui est important ouais pour moi là c'était ça qui était important. ».

- **Quels effets sur l'inclusion de l'élève isolé ?**

- Type(s) d'interaction(s) : Interactions propices aux apprentissages - Co-élaboration de solution
- Extraits de dialogues ou d'image :



- Extrait d'entretien : “Alors il me semble que j'étais agréablement surpris parce que je crois qu'il est allé directement avec son groupe et il ne s'est pas échauffé seul.”
-

Thème 3 (point d'importance de(s) l'enseignant(s) :

Adapter le niveau d'exigence social au niveau d'inclusion de l'élève (groupes réduits)

SECTION DE RÉSULTATS L'ENSEIGNANT 2

- **Qu'est-ce qu'ils disent d'important ?**

- Description du moment saillant : L'enseignant 2 passe d'une vision groupe classe à une

vision groupe réduit de Ma en se rapprochant de ce dernier.

- Levier(s) utilisé(s) / Mode d'intervention : Guidage ⇒ Adapter le niveau d'exigence social au niveau d'inclusion de l'élève en le faisant principalement interagir avec son groupe.

- **Pourquoi ? (Composante de l'expérience)**

- Signe(s) hexadique(s) :

Actualité potentielle : Faire interagir Ma avec un nombre restreint d'élèves (son groupe) et seulement à certains moments clés de la leçon (2 ou 3)

+++ : L'enseignant rappelle qu'il s'attend à ce que les élèves interagissent lors de ces moments clés.

- Extraits d'entretien : "C'est compliqué, dans un groupe classe, de pouvoir faire interagir par exemple Ma à tout le monde, ce n'est pas possible. Et puis je pense que la charge mentale ou affective pour lui elle serait trop élevée aussi donc lui dire que OK sur ces moments clés c'est important peut être que sur un ou 2 autres moments dans la séance il pourra le faire aussi mais si on lui demande d'être tout le temps dessus, la charge cognitive et puis surtout affective elle va être trop forte et là on risque d'avoir même une rupture dans ce qu'on veut faire quoi moi en tout cas c'est comme ça que moi je le vois avec ce type d'élève là que j'ai là."

- **Quels effets sur l'inclusion de l'élève isolé ?**

- Type(s) d'interaction(s) : Co-élaboration de solution, partage d'interprétation
- Extraits de dialogues :

Thème 4 (point d'importance de(s) l'enseignant(s) :

Éviter d'entrer en conflit avec l'élève en tolérant un certain niveau d'isolement

SECTION DE RÉSULTATS L'ENSEIGNANT 2

- **Qu'est-ce qu'ils disent d'important ?**

- Description du moment saillant :

L'enseignant donne des consignes au groupe classe qui est assis dans les gradins. Ma est assis à l'écart du groupe classe, 2 sièges sur la droite. L'enseignant ne lui fait pas de remarque, ne lui demande pas de se rapprocher.

- Levier(s) utilisé(s) / Mode d'intervention : Guidage / Accompagnement ⇒ Éviter d'entrer en conflit avec l'élève ce qui pourrait amplifier l'isolement de l'élève via la mise en place d'une mauvaise relation enseignant-élève en tolérant un certain niveau d'isolement

- **Pourquoi ? (Composante de l'expérience)**

- Signe(s) hexadique(s) :

Référentiel : L'enseignant s'appuie sur sa connaissance du comportement de l'élève et n'est pas surpris par son placement.

Actualité potentielle : L'enseignant anticipe le fait qu'insister auprès de Ma pour qu'il se rapproche puisse créer un conflit avec lui et il préfère éviter cela et ne pas le forcer = niveau d'attente adapté au niveau d'inclusion de l'élève isolé

- Extraits d'entretien :

“Je lui avais déjà demandé plusieurs fois sur d'autres activités de se rapprocher, de se mettre plus près, mais il a toujours cette distance-là. Donc il y a 2 possibilités sur ce coup-là je le laisse parce qu'il est à l'écoute et puis après bah comme il s'engage ensuite dans l'activité je me suis dit voilà ça c'est un choix de ma part de ne pas le forcer à se rapprocher plus par rapport bah en fait à son cas un peu particulier quoi. Et puis Ben ce qui suit est rempli quand même les objectifs c'est ça pour l'instant voilà il suit il écoute et donc il remplit après les objectifs demandés mais c'est vrai que quelque part c'est un peu perturbant de le voir là et on pourrait dire mais approche le mais j'ai pas envie de rentrer peut être dans un conflit je sais pas trop ou le mettre mal à l'aise exactement peut être que s'il est trop près il serait peut être mal à l'aise alors là comme il est à distance de parole et d'écoute je veux pas le forcer.”

- **Quels effets sur l'inclusion de l'élève isolé ?**

- Type(s) d'interaction(s) : Néant
- Extraits de dialogues : Néant

Thème 5 (point d'importance de(s) l'enseignant(s) :

Valoriser par la validation

SECTION DE RÉSULTATS L'ENSEIGNANT 2 : MOMENT SAILLANT 1

- **Qu'est-ce qu'ils disent d'important ?**

- Description du moment saillant :

L'enseignant 2 valide le soupçon relevé par Ma sur l'erreur de poinçon de sa camarade (Th).

- Levier(s) utilisé(s) / Mode d'intervention : Enquête ⇒ Valoriser grâce au processus d'influence de validation

- **Pourquoi ? (Composante de l'expérience)**

- Signe(s) hexadique(s) :

Representamen : L'enseignant soupçonne une erreur de poinçon.

Unité élémentaire : Rester à proximité du groupe pour vérifier s'il n'y a pas d'erreur de poinçon et voir les interactions dans le groupe de Ma.

Référentiel : Ma est un élève qui a besoin d'être accompagné plus fortement.

- Extraits d'entretien : “Je viens voir parce qu’il y a peut-être une erreur de poinçon de lecture parce que ça pourrait arriver et aussi voir quelles sont, tout de suite, les interactions qu’il y a entre eux. Donc voilà, je suis plus à l’écoute, je viens voir dans ce groupe là parce qu’il y a cet élève là pour moi qui a besoin d’avoir aussi une présence, d’avoir cette présence aussi à un moment ou à un autre. Donc je vérifie une nouvelle fois parce que comme ils ont dit qu’ils s’étaient trompés puisqu’ils n’étaient pas tout à fait sûr du poinçon. Mais voilà, ce que je cherche en fait c’est juste d’accompagner plus là, on était sur le guidage là c’est plus d’accompagner surtout Ma.”

- **Quels effets sur l’inclusion de l’élève isolé ?**

- Type(s) d’interaction(s) : Propices aux apprentissages : Coélaboration de solution
- Extraits de dialogues :
- M : “ Ok ça c’est bon ! Et lui c’est bon enfin je crois attend..”
- C: “Non”
- M: “Non ce n’est pas tout à fait le même”
- Enseignant : “Fais voir ? Ce n’est pas tout à fait le même ?” Ah oui ce n’est pas tout à fait le même”
- C : “T’es pas allé chercher le tien ?”
- M: “Non je ne suis pas allé le chercher. Trop compliqué”
- C: “Ok”
- M : “Bah attendez, la dernière fois je vous ai dit à côté l’horloge, le bâtiment à côté de l’horloge”
- Le groupe : “Bon c’est pas grave”

Thème 6 (point d’importance de(s) l’enseignant(s) :

Valoriser l’élève sur ses interactions avec ses camarades

SECTION DE RÉSULTATS L'ENSEIGNANT 2 : MOMENT SAILLANT 1

- **Qu'est-ce qu'ils disent d'important ?**

- Description du moment saillant : Durant l'entretien, nous montrons à l'enseignant 2 un passage de la leçon où il vérifie qu'il n'y a pas d'erreur de poinçon et les interactions qu'il y a entre les élèves. Nous lui montrons que Ma avait bien donné la bonne consigne. Suite à cela, l'enseignant met en évidence son regret de ne pas avoir perçu cela pour le valoriser et se projette sur le fait de le faire plus fortement lors de la prochaine leçon.
- Levier(s) utilisé(s) / Mode d'intervention : Accompagnement ⇒ Valoriser l'élève sur ses communications avec ses camarades.

- **Pourquoi ? (Composante de l'expérience)**

- Signe(s) hexadique(s) :

Interprétant : L'enseignant se projette sur la prochaine leçon en se rendant plus attentif aux efforts de Ma pour le valoriser davantage.

- Extraits d'entretien :

« J'aime bien cette vidéo parce que ça montre en quoi il est ce que, je ne l'avais pas vu hein, mais c'est vrai que c'est super intéressant pour cet élève là quand il fait le point, quand il dit que c'est bon quoi ça veut dire que il a réussi à donner la bonne consigne et ça dommage c'est que moi je me vois pas je trouve parce que du coup si j'avais vu ça je l'aurais valorisé voir plus. De pas avoir vu ça, je pense que et le fait de se voir là comme ça la vidéo je ferai attention à ça la prochaine fois s'il réussit des choses comme ça en groupe de valoriser cet esprit-là (...). Je pense que c'est un c'est un geste à faire attention pour ses élèves c'est important. »

- **Quels effets sur l'inclusion de l'élève isolé ?**

- Type(s) d'interaction(s) : Néant
- Extraits de dialogues : Néant

SECTION DE RÉSULTATS L'ENSEIGNANT 2 : MOMENT SAILLANT 2

- **Qu'est-ce qu'ils disent d'important ?**

- Description du moment saillant : Ma demande à 2 reprises pour être guide. Mais le groupe l'ignore.
- Levier(s) utilisé(s) / Mode d'intervention : *Accompagnement* ⇒ *Processus d'influence de validation en valorisant l'élève sur ses communications avec ses camarades.*

- **Pourquoi ? (Composante de l'expérience)**

- Signe(s) hexadique(s) :
 - **Representamen** : Ma se fait ignorer 2 fois de suite par le groupe alors qu'il a envie de s'investir en endossant le rôle de guide
 - **Interprétant** : Demander à 2 reprises traduit une réelle volonté de l'élève de s'engager dans des interactions propices aux apprentissages avec ses camarades
- Extraits d'entretien :
 - *Je pense que c'est voilà c'est un élève qui n'a pas besoin d'être valorisé sur ses résultats parce que c'est un élève qui est brillant à côté mais **il a besoin je pense d'être valorisé sur ses communications sur les efforts et qu'on lui montre**, je pense que c'est important mais là ça c'est révélateur en fait cette image, le fait de vouloir quoi j'étais surpris d'ailleurs.*
 - *Je pense que si j'avais entendu ça j'aurais dit bah c'est toi qui le fera. Pour l'encourager j'aurais peut-être pu aussi expliquer aux autres que bah voilà dans cet esprit d'équipe collective, vous savez bien que Ma des fois peut être un peu en retrait donc là il a vraiment envie de communiquer avec vous, c'est riche pour lui aussi, **donnez-lui sa chance.***

- **Quels effets sur l'inclusion de l'élève isolé ?**

- Type(s) d'interaction(s) :
- Extraits de dialogues : *Ma : « C'est qui qui fait le dernier ? » Le groupe ne répond pas.*

Ma : « C'est toi Th ? » « Moi je veux bien le faire » Le groupe ne répond pas.

○ Extrait d'entretien :

- Or quand on voit au tout début de la leçon où il est à 2 sièges des autres où il est à part du groupe là on a enfin quelque part un élève qui avait envie de communiquer avec les autres
- Après voilà j'en reparlerai peut être pour le mettre en avant en disant que t'avais voulu repasser pour communiquer et je vais dire que c'était très très bien comme initiative.

Thème 7 (point d'importance de(s) l'enseignant(s)) :

Apporter les consignes d'organisation du groupe à des moments clés

SECTION DE RÉSULTATS : MOMENT SAILLANT 1

● **Qu'est-ce qu'il dit d'important ?**

- Description du moment saillant :

Par groupe de travail défini par l'enseignant, les élèves doivent s'organiser, se mettre d'accord pour définir celui qui sera guide lors de la situation d'apprentissage.

L'enseignant 2 donne les groupes et les consignes de cette situation puis lance les élèves dans leur échauffement.

- Levier(s) utilisé(s) : Répartition de rôles sociaux.
- Mode d'intervention : Guidage ⇒ L'enseignant conçoit en amont de la leçon les différents rôles sociaux (guide) et détermine le moment où les élèves devront se les répartir.

● **Pourquoi ? (Composante de l'expérience de l'enseignant)**

- Signe(s) hexadique(s) :

Engagement : Évaluer la capacité des élèves à s'organiser collectivement – Vérifier que les élèves communiquent pour s'organiser et choisir celui qui allait être guide en premier.

Référentiel : Les formes de groupement sont un levier favorable à l'émergence d'interactions entre les élèves / Donner les consignes à des moments clés permet de favoriser les interactions au sein des groupes

Actualité potentielle : Relations sociales et interactions positives dans les groupes

+ L'enseignant rappelle une deuxième fois l'importance du moment où les groupes sont donnés pour favoriser les interactions entre élèves.

+Les élèves doivent s'organiser et assumer le rôle de guide

- Extraits d'entretien :

“Moi ce qui m'intéresse là c'est en effet de voir si les groupes étaient ensemble et si je vois des élèves qui communiquent. Donc l'idée c'est déjà de voir si ils vont déjà commencer sur cette petite partie rapide d'échauffement à communiquer entre eux et de voir si en effet ils partent. Ils étaient par groupe de quatre, s'ils partent tous les quatre ensembles ou alors si parce que c'était pas forcément des groupes affinitaires où s'y rejoignent leur copain ou leur copine pour faire l'échauffement donc moi ce qui m'intéresse c'est que dès la fin des groupes données qu'ils rentrent dans cet esprit voilà on va avoir un travail collectif a fait remarquer un certain nombre de points ensemble donc voyez on est on est dans cette démarche collective donc dès l'échauffement c'est ce que c'est ce que je voulais là en imposant ces groupes et en leur donnant les groupes en fait avant les chauffant et pas après l'échauffement je voulais qu'on rentre dans cette démarche. Je voulais vraiment pas leur dire pour voir si ils sont dans cette idée ou s'ils étaient justes bah on fait un échauffement pour faire un échauffement ou alors on s'échauffe mais on peut déjà commencer à réfléchir et dans et d'être dans la prenant pour dire OK on est par groupe qui va commencer ce que je dis à la fin c'est j'attends le guide en haut et les 3 autres en bas donc logiquement dans l'échauffement il devait déjà se savoir qui va être le guide le premier donc y avoir ses premières communications entre vous. »

- **Quels effets sur l'inclusion de l'élève isolé ?**

- Type(s) d'interaction(s) : Interactions propices aux apprentissages => Partage d'interprétations et co-élaboration de solutions.
- Extraits de dialogues : aucun



- *Extrait d'images du groupe de Ma en train de s'échauffer ensemble*
- *Extrait d'entretien : « Alors je pense il me semble que j'étais agréablement surpris parce que je crois qu'il est allé directement avec son groupe et il ne s'est pas échauffé seul et je pense que si on avait fait l'inverse je les avais lancé sur l'échauffement et j'aurais donné les groupes après il se il se serait sûrement échauffé seul mais là parce que il est pas bête comme on avait donné toutes les consignes il savait déjà qu'il fallait qu'il y ait un guide en haut et 3 coureurs en bas donc il fallait qu'il soit avec son groupe pour décider s'il commençait si c'était quelqu'un d'autre donc au moins au moins avoir cette petite communication avec c'est avec son groupe donc je pense que ça a favorisé ça. Ouais c'est un point positif en fait disons voilà. »*

SECTION DE RÉSULTATS L'ENSEIGNANT 2 : MOMENT SAILLANT 2

- **Qu'est-ce qu'ils disent d'important ?**

- Description du moment saillant : L'enseignant 2 s'adresse aux élèves présents à côté de lui pour leur dire que c'est à eux de gérer leur organisation et de se transmettre les informations qu'il leur donne.
- Levier(s) utilisé(s) / Mode d'intervention : **Apporter les consignes d'organisation du**

groupe à des moments clés

- **Pourquoi ? (Composante de l'expérience)**

- Signe(s) hexadique(s) :

- **Actualité potentielle :** Des relations d'organisation et de répartition des rôles au sein des groupes
- **Référentiel :** Donner les consignes à des moments clés permet de favoriser les interactions au sein des groupes. Donner les consignes à seulement 2 élèves sur 4 permet d'induire le fait qu'ils se transmettent les informations, interagissent dans des interactions autour de la tâche

- Extraits d'entretien :

“Donc en fait c'est ce que j'essaie de rechercher et derrière c'est à dire que quand tout le monde sera revenu d'avoir cette discussion là avant d'aller au mémo de bien dire bah toi t'iras au poste 1 parce qu'il est près, toi t'iras au poste 2 et toi t'iras au poste 3.”

- **Quels effets sur l'inclusion de l'élève isolé ?**

- Type(s) d'interaction(s) : Interactions propices aux apprentissages => Partage d'interprétations et co-élaboration de solutions. / Le groupe se soucie de Ma

- Extraits de dialogues : *T : Parfait ! Et Ma, il manque Ma Celui de Ma c'est soit tout devant soit tout derrière...c'est le terrain synthétique (...) j'espère qu'il a compris (...) t'as de la chance toi Th.*

Ma arrive...Th : “Allez Ma !” T : Fais voir ! C'est pas bon ! T'as pris ou ? Ma : Je suis allé sur le côté gauche et là j'ai vu qu'il était juste devant la route. T : Mais de quel terrain t'es allé ? Ma : Celui là le synthétique

Calcul des points et ni T ni Th ne transmettent l'information de l'enseignant 2 à Ma.

Th (nouvelle guide) choisit un poste complexe pour Ma et un poste proche pour elle.

- Extrait d'entretien : *donc bah à vous de gérer c'est à dire que celui qui va voir le plan mémo en fonction de la distance des postes, de les attribuer en fonction de ses capacités de ses possibilités du moment et cetera donc de les attribuer au bon coureur. Donc là je pense*

que j'ai leur retour « ouais on met plus de temps commence à mettre plus de temps on commence à être plus fatigué » et peut être que là Th elle est allée sur un poste qui était très près et dans ce groupe là je pense que c'est elle qui pourrait être là aller le plus loin pour permettre à tout le monde bah de gagner du temps et d'aller sur des postes peut être moins loin et de se répartir beaucoup mieux les postes

Thème 8 (point d'importance de(s) l'enseignant(s) :

Apporter un suivi plus important à l'élève isolé

SECTION DE RÉSULTATS L'ENSEIGNANT 2 : MOMENT SAILLANT 1

- **Qu'est-ce qu'ils disent d'important ?**
 - *Description du moment saillant :* L'enseignant 2 se retourne 3 fois vers le groupe de Ma car Ma parle au groupe quand il doit décrire la position des postes à ses partenaires.
 - *Levier(s) utilisé(s) / Mode d'intervention :* *Accompagnement* ⇒ Être à proximité de l'élève isolé lorsqu'il s'engage dans des interactions avec son groupe.

- **Pourquoi ? (Composante de l'expérience)**
 - *Signe(s) hexadique(s) :*
 - **Representamen :** Ma parle.
 - **Engagement :** Vérifier que Ma communique correctement face au groupe/ Montrer sa présence à Ma en cas de besoin
 - *Extraits d'entretien :* **Y :** « ce qui m'interpelle c'est parce que concrètement c'est Ma qui parle voilà. (...) mon idée c'était déjà voir si quand il allait communiquer il parlait correctement (...) j'étais pas loin mais je voulais pas interagir en effet parce que le but c'est que c'est à lui d'expliquer (...) **J:** Présent en cas de besoin de guidage.

Y : “voilà tout à fait besoin de guidage j'aime bien le mot (...) se dire que prêt à intervenir d'une façon peut être flash là-dessus mais c'est tout voilà et (...) peut être aussi ça me rassure moi de venir près de lui à ce moment-là. »

Quels effets sur l'inclusion de l'élève isolé ?

- Type(s) d'interaction(s) : Partage d'interprétation et co-élaboration de solutions
- Extraits de dialogues : Y : “tu fais le bonus ou pas ? M : Non je ne fais pas Y : Pourquoi ? M : “parce que c'est pas le terrain de tennis et je ne m'en souviens jamais de ce truc” Y : “Ok d'accord, t'as peur de ne pas être sur le bon pignon ?” M: Oui.

SECTION DE RÉSULTATS L'ENSEIGNANT 2 : MOMENT SAILLANT 2

Qu'est-ce qu'ils disent d'important ?

- Description du moment saillant :

L'enseignant 2 passe d'une vision groupe classe à une vision groupe réduit de Ma en se rapprochant de ce dernier.

- Levier(s) utilisé(s) / Mode d'intervention :

- **Pourquoi ? (Composante de l'expérience)**

- Signe(s) hexadique(s) :

Engagement : Rester à proximité du groupe pour voir les interactions dans le groupe de Ma et être prêt à intervenir en cas de besoin de guidage.

Référentiel : La connaissance des caractéristiques des élèves

Actualité potentielle : Avoir des moments clés où Ma est amené à interagir avec ses camarades.

- Extraits d'entretien : « Je sais que à un moment ou un autre quand ça va être tel élève qui va être sur le guidage, je vais me rapprocher, je vais être à l'écoute donc par rapport à ça donc bien évidemment que par rapport aux caractéristiques de la classe je cible certains élèves (...). Pour moi les moments clés ce sont les moments où je dois être vigilant sur certains

élèves pour qu'ils soient dans l'apprentissage et qu'ils communiquent vraiment par rapport à cette leçon là, pour qu'ils soient vraiment sur cette communication après en effet tous les autres petits moments bah c'est les moments où je vais des fois un peu plus en retrait et plus analyser ce qui se passe globalement dans la classe. Ce sont les moments clés qui vont m'intéresser pour certains élèves comme Ma justement."

- **Quels effets sur l'inclusion de l'élève isolé ?**
 - Type(s) d'interaction(s) : Néant MAIS cela permet d'être présent en cas de besoin pour utiliser un autre levier.
 - Extraits de dialogues : Néant

Thème 9 (point d'importance de(s) l'enseignant(s) :

Guider les échanges en les orientant vers les apprentissages visés

SECTION DE RÉSULTATS L'ENSEIGNANT 2

- **Qu'est-ce qu'ils disent d'important ?**
 - Description du moment saillant : L'enseignant 2 guide les échanges en rappelant aux élèves d'utiliser un vocabulaire précis pour décrire les points remarquables.
 - Levier(s) utilisé(s) / Mode d'intervention : Accompagnement
- **Pourquoi ? (Composante de l'expérience)**
 - Signe(s) hexadique(s) :

Representamen : Les élèves n'utilisent pas le vocabulaire précis de CO.

Engagement : Rappeler aux élèves l'importance d'utiliser des points remarquables précis pour décrire le poste à trouver.

Actualité potentielle : Les élèves utilisent un vocabulaire précis en décrivant des points remarquables.

- Extraits d'entretien : « Donc je leur demande un vocabulaire précis donc là je vois qu'il y a des erreurs et je leur demande de me réexpliquer pourquoi il y a des erreurs et je n'ai pas le vocabulaire précis le « il était par-là derrière » non. Donc il manquait un vocabulaire précis, il manquait des points remarquables. Donc j'insiste à chaque fois sur « donne-moi des précisions donne-moi des indicateurs » donc là je m'aperçois qu'en fin de compte le vocabulaire qu'ils ont utilisé n'était pas approprié pour qu'ils puissent trouver le poste.»

- **Quels effets sur l'inclusion de l'élève isolé ?**

- Type(s) d'interaction(s) : Partage d'interprétations
- Extraits de dialogues :
 - “Enseignant : donnez moi d'autres indicateurs !”
 - M : Celui qui est à gauche du terrain synthétique
 - Enseignant : Donnez moi d'autres indicateurs
 - T : où il y a l'aire de lancer
 - Enseignant : ok près de la route (...) attention à la lecture de la carte, il y avait 3 arbres. L'enseignant s'en va
 - M, T et T : “il y avait 3 arbres et il fallait poinçonner celui de gauche”

Thème 10 (point d'importance de(s) l'enseignant(s) :

Être attentif aux signes d'isolement dans le direct de la classe

SECTION DE RÉSULTATS L'ENSEIGNANT 2 :

- **Qu'est-ce qu'ils disent d'important ?**

- Description du moment saillant :

Les trois membres du groupe de Ma partent chercher des balises et il reste seul. L'enseignant 2 intervient pour lui demander des explications.

- Levier(s) utilisé(s) / Mode d'intervention : Accompagnement ⇒ Suivi et attention plus importante portée à l'élève isolé.

- **Pourquoi ? (Composante de l'expérience)**

- Signe(s) hexadique(s) :

Representamen : Ma ne part pas avec le reste de son groupe et reste seul.

Engagement : Savoir pourquoi Ma ne part pas avec son groupe.

- Extraits d'entretien : « Alors j'interviens là parce que je vois les 3 partir et pas lui alors que dans l'idée si les 4 partent on peut prendre 50 points ou en perdre je sais plus qui a de postes et oui c'était 10 points de plus ou moins ou moins de 10 points et cetera donc je l'interpelle parce que je suis étonné qu'il ne parte pas et après quand il me dit que la balise est situé dans un endroit qu'il a du mal à reconnaître auprès des terrains de tennis avec les arbres le mélange d'arbres et cetera donc voilà je veux savoir pourquoi il part pas donc je pense que il a retenu les 3 premiers postes pour les donner il sait où est le 4e quelque part mais il a pas forcément identifier la bonne zone donc moi je voulais savoir pourquoi il voulait pas y aller et je pense qu'il est dans son idée d'équipe aussi, il ne veut pas apporter le malus à son équipe. »

- **Quels effets sur l'inclusion de l'élève isolé ?**

- Type(s) d'interaction(s) : Néant MAIS cela permet à l'enseignant de savoir s'il doit utiliser d'autres leviers ou pas, si sa situation est efficace ou pas.
- Extraits de dialogues : Néant

Thème 11 (point d'importance de(s) l'enseignant(s) :

SECTION DE RÉSULTATS L'ENSEIGNANT 2

- **Qu'est-ce qu'ils disent d'important ?**
 - *Description du moment saillant* : Ma demande à 2 reprises pour être guide. Mais le groupe l'ignore et décide que ce soit Th.
 - *Levier(s) utilisé(s) / Mode d'intervention* : Enquête ⇒ Pédagogie de la confiance au travers du processus d'influence d'invalidation

- **Pourquoi ? (Composante de l'expérience au cours de l'entretien)**
 - *Signe(s) hexadique(s)* :
 - **Representamen** : Ma se fait ignorer 2 fois de suite par le groupe alors qu'il a envie de s'investir en endossant le rôle de guide
 - **Interprétant** : L'enseignant construit une nouvelle stratégie pour engager les élèves dans des interactions plus porteuses d'apprentissage pour la prochaine leçon = *justifier pourquoi telle ou telle personne est choisie en tant que guide*
 - **Unité élémentaire**: L'enseignant se met déjà dans la leçon et nous dit exactement ce qu'il aurait fait à cet instant-là.
 - *Extraits d'entretien* :
 - *Y : peut être qu'il aurait fallu dire pourquoi demander à chaque fois aux élèves pourquoi on choisit telle ou telle personne en tant que guide, qu'on ait cette relation qu'on explique parce que là du coup je pense que Ma aurait peut-être plus compris si c'était un choix stratégique parce que C se serait peut-être essoufflée et elle ne serait pas rentrée dans les temps et que les autres étaient complètement capable de le faire ça c'est un choix stratégique mais lui il l'a pas et du coup il est mis en retrait je pense là.*
 - *J: 2 fois son souhait pour ce rôle là et Th explique que cette jeune fille a marqué plus de points lors du passage de guides et donc pour l'intérêt de l'équipe qu'il faut qu'elle*

il faudrait mieux pour l'équipe que ce soit elle qui recommence parce que c'est celle qui a été la plus efficace dans ce rôle-là la première fois

- **Quels effets sur l'inclusion de l'élève isolé ?**

- Type(s) d'interaction(s) : **interactions contradictoires sans argumentation**
- Extraits de dialogues : **Ma : « C'est qui qui fait le dernier ? » Le groupe ne répond pas. Ma : « C'est toi Th ? » « Moi je veux bien le faire » Le groupe ne répond pas.**
- Extraits d'entretien : **Y : D'accord, donc il a eu du mal quand même à accepter cette décision-là, il aurait bien voulu. Mais quelque part je trouve que c'est hyper riche qu'il le veuille parce que ça voulait dire de reprendre, de réexpliquer devant les autres donc sa démarche quelque part il est déçu et en fin de compte bah tu vois après vidéo là je suis quelque part satisfait qu'il soit déçu parce que ça prouve qu'il avait envie de communiquer avec les autres.**

8. 4ÈME DE COUVERTURE

Résumé :

Le projet de cette étude est d'analyser les séances d'EPS de l'enseignant pour tenter d'identifier les leviers permettant d'inclure les élèves isolés en les engageant plus fortement dans les interactions avec leurs pairs. Pour ce faire, nous avons procédé à l'analyse qualitative de quatre séances, avec deux contextes et enseignants distincts. Nous nous sommes appuyés sur les composantes de l'expérience des enseignants et le vécu des élèves afin d'étayer leurs intentions, leurs régulations et leurs perceptions et ainsi identifier les passages et leviers clés pour inclure les élèves isolés.

Dans les faits, les résultats montrent que l'enseignant s'appuie sur des éléments significatifs de différentes natures de son expérience pour intervenir en guidant, accompagnant et enquêtant sur l'activité des élèves pour favoriser efficacement l'inclusion de tous dans la classe.

Mots clés : Interactions, inclusion, expérience, intervention, leviers

Summary :

The project of this study is to analyze the teacher's PE sessions in an attempt to identify the levers for including isolated students by engaging them more strongly in interactions with their peers. To do so, we conducted a qualitative analysis of four sessions, with two distinct contexts and teachers. We based our work on the components of the teachers' experience and the students' background in order to support their intentions, regulations and perceptions, and in this way, identify the key passages and levers for including isolated students.

In fact, the results reveal that the teacher relies on significant elements of different kinds from his experience to intervene by guiding, accompanying, and investigating students' activity to effectively promote the inclusion of all in the classroom.

Keywords : Interactions, inclusion, experience, intervention, lever