



**HAL**  
open science

# Quel est l'impact de la dimension affinitaire ou non-affinitaire des groupes de travail sur le caractère structuré ou spontané des interactions sur l'expérience d'une élève en EPS ?

Simon Mallier, Bastien Réthoré

## ► To cite this version:

Simon Mallier, Bastien Réthoré. Quel est l'impact de la dimension affinitaire ou non-affinitaire des groupes de travail sur le caractère structuré ou spontané des interactions sur l'expérience d'une élève en EPS ?. Education. 2022. dumas-04395605

**HAL Id: dumas-04395605**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04395605>**

Submitted on 15 Jan 2024

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

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

## **Master MEEF**

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

**Mention second degré**

**Mémoire**

**Quel est l'impact de la dimension affinitaire ou non-affinitaire des groupes de travail et du caractère structuré ou spontané des interactions sur l'expérience d'une élève en EPS ?**

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

**Soutenu par**

**RETHORE Bastien & MALLIER Simon**

**le 15/12/2022**

En présence de la commission de soutenance composée de :

Benoît HUET, directeur de mémoire

Annabelle Paris, membre de la commission

## Table des matières

<b>1. INTRODUCTION.....</b>	<b>3</b>
<b>2. REVUE DE LITTÉRATURE .....</b>	<b>7</b>
1. Les interactions dans les tâches d'apprentissage.....	7
1.1 Interactions structurées d'apprentissage.....	8
1.2 Interactions spontanées d'apprentissage .....	9
2. Les facteurs susceptibles d'influencer ces interactions .....	10
2.1 Les affinités entre élèves comme levier pour les interactions d'apprentissage .....	11
<b>3. CADRE THEORIQUE .....</b>	<b>14</b>
1. Programme de recherche du Cours d'action .....	14
2. Définition de l'objet théorique : le « cours d'expérience ».....	15
3. Notre objet d'étude en référence au « cours d'expérience ».....	16
4. Modèle d'analyse .....	17
<b>4. METHODOLOGIE .....</b>	<b>19</b>
1. Contexte .....	19
2. Participant à l'étude .....	19
3. Situations étudiées .....	21
3.1 Etude dans le cas des « interactions structurées » .....	21
3.2 Etude dans le cas des « interactions spontanées d'apprentissage » .....	22
4. Recueil des données.....	24
5. Entretiens d'auto-confrontation .....	24
6. Analyse des données .....	25
6.1 Retranscription des données des entretiens d'auto-confrontation.....	25
6.2 La confection d'un protocole d'analyse.....	25
6.3 Identification et documentation des différentes catégories de l'expérience .....	26
6.4 Analyse du cours d'expérience de Zélie .....	27
<b>5. RESULTATS .....</b>	<b>29</b>
5.1 Dans le cas des interactions structurées au sein d'un groupe non-affinitaire .....	29
5.2 Dans le cas des interactions structurées au sein d'un groupe affinitaire.....	30
5.3 Dans le cas des interactions spontanées au sein d'un groupe affinitaire .....	31
5.4 Dans le cas des interactions spontanées au sein d'un groupe non-affinitaire .....	32
<b>6. DISCUSSION .....</b>	<b>33</b>
6.1 Interprétation des résultats.....	34
6.2 Questionnements et limites .....	35

<b>7. CONCLUSION .....</b>	<b>36</b>
<b>8. BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>37</b>
<b>9. ANNEXES .....</b>	<b>39</b>
9.1    Retranscription de l'entretien d'auto-confrontation dans le contexte des interactions structurées.....	39
9.2    Retranscription de l'entretien d'auto-confrontation dans le contexte des interactions spontanées .....	52
9.3    Analyse EAC dans le contexte des interactions spontanées dans un groupe affinitaire ...	60
9.4    Analyse EAC dans le contexte des interactions spontanées dans un groupe non-affinitaire	64
9.5    Analyse EAC dans le contexte des interactions structurées dans un groupe affinitaire ...	67
9.6    Analyse EAC dans le contexte des interactions structurées dans un groupe non-affinitaire	72
<b>10. Résumé .....</b>	<b>78</b>

# 1. INTRODUCTION

Le modèle de “l’écologie de la classe” (Doyle, 1986 ; Siedentop, 1994) a mis en évidence l’importance des dimensions collectives et sociales des activités en classe. Dans cette perspective, la classe est considérée comme un système d’interactions sociales “multidimensionnelles” (Doyle, 1986). Elles peuvent se développer entre l’enseignant et un élève, entre l’enseignant et les élèves ou entre les élèves eux-mêmes. Cette dernière facette des interactions nous intéresse plus particulièrement dans cette étude.

En EPS, l’activité des autres élèves participe fondamentalement à l’expérience de chaque élève au cours de l’apprentissage. Huet et Saury (2011) ont par exemple décrit les préoccupations d’élèves de collège en cours d’EPS qui orientent les interactions lors de situations d’apprentissage. En effet, Huet et Saury (2011) catégorisent cinq préoccupations typiques orientées spontanément vers les autres élèves. Elles sont à la base d’un réseau d’interactions pouvant survenir à chaque instant dans les situations de classe. Les élèves explorent les comportements des autres élèves, ils s’observent réciproquement au cours des leçons. Ils communiquent ostensiblement leurs intentions, leurs interprétations, leurs émotions, ils font part de leur propre activité, leur propre expérience. En outre, les élèves communiquent avec leurs pairs en leur offrant leur aide, en saisissant une offre d’aide ou bien en sollicitant l’aide d’un (ou d’autres) élève(s). Ces interactions entre élèves sont donc très présentes au cours de la leçon d’EPS.

Une interaction est une “relation interpersonnelle entre deux individus au moins par laquelle les comportements de ces individus sont soumis à une influence réciproque, chaque individu modifiant son comportement en fonction des réactions de l’autre.” (Grand dictionnaire de la psychologie, 1991). Autrement dit, c’est le couplage de deux ou plusieurs élèves au sein duquel une relation verbale est inscrite. Dans une approche située de l’activité de l’élève (Saury et al., 2013), la classe constitue un “réseau d’affordances” (Barab et Roth, 2006) à exploiter par l’enseignant pour concevoir des situations d’apprentissages. En effet, les interactions d’apprentissage sont irréductibles aux agencements collectifs et coopératifs prescrits. Les groupes de travail ne sont pas des isolats dans la classe, ils interagissent avec l’environnement

qui les entoure. En outre, les dynamiques collectives et coopératives sont relativement autonomes, elles ne se limitent pas aux “rôles sociaux” prescrits.

De plus, en EPS, les interactions entre élèves ne sont plus uniquement verbales mais induisent une mise en jeu corporelle (Parlebas, 2015). Par exemple, dans les sports collectifs, les “gestèmes et praxèmes” (Parlebas, 2007) sont l’ensemble des gestes en tant qu’actes annonçant une intention, il s’agit de signes qui ont du sens pour les autres. C’est un type d’interaction non verbale.

Si les interactions d’apprentissage sont omniprésentes lors d’une leçon d’EPS, nous pouvons alors interroger si les affinités entre les élèves constituent un facteur influençant ces interactions.

Une affinité est une conformité, harmonie de goûts, de sentiments, de caractère entre deux ou plusieurs personnes (Larousse.fr). J. Maisonneuve (1966) définit une affinité comme une “relation impliquant une opération de choix et une satisfaction affective vécue par ses agents”. Autrement dit, lorsqu’une personne ressent de l’attraction ou de la sympathie vis-à-vis d’un autre, lorsqu’il distingue cet individu d’un groupe, nous parlons, alors, d’affinité.

Dans une leçon d’EPS, les affinités qu’il peut y avoir entre certains élèves sont repérables assez facilement. En effet, l’espace les séparant est faible, la quantité d’échanges verbaux est élevée, les choix de l’un impactent fortement ceux de l’autre, la séparation peut ne pas être vécue facilement... En évoquant ces interactions, nous pouvons nous interroger si la dimension affinitaire entre plusieurs élèves impacte ces actions réciproques.

De nombreuses recherches ont été effectuées dans le champ de l’éducation sur les interactions et notamment sur les bienfaits du conflit sociocognitif (Doise et Mugny, 1978). Cette confrontation entre des avis divergents chez les élèves apparaît constructive et permet de réels apprentissages. Cependant, le conflit dans le cadre des apprentissages scolaires est rarement étudié sous un angle relationnel, socioaffectif (Picard et Marc, 2015).

C’est l’un des enjeux de l’étude menée par Lucie Mougnot (2020). Elle souhaitait savoir si les élèves qui ne s’appréciaient pas d’un point de vue socio-affectif se conduisaient d’une façon particulière entre eux, en situation de coopération et en situation d’opposition.

Son étude montrait que dans les pratiques d'opposition (expérimentation en basket-ball), les antipathies au sein de l'équipe se traduisaient par des conduites de jeu individualistes et l'abandon des élèves déjà isolés auparavant. Ces derniers, malgré leurs efforts d'intégration en début de module se traduisant par une forte activité motrice sur le terrain, se sont progressivement désinvestis et ont régressé. Picard et Marc (2015) expliquent ces résultats par le fait que leur besoin identitaire et leur besoin d'intégration n'ont pas été nourris. Leurs partenaires ne répondent pas à leurs appels.

Lucie Mougenot (op. cit, 2020) s'est également intéressée aux relations entre danseurs (avec contact) créées à l'initiative des élèves. Ses résultats mettaient en évidence que dans une pratique de coopération telle que la danse, la cohésion sociale augmentait significativement. Le nombre de contacts créés entre des élèves qui ne sont pas amis a augmenté de façon très importante. De plus, les élèves déjà isolés auparavant interagissaient davantage avec les autres, même avec ceux qu'ils n'appréciaient pas ou qui ne les appréciaient pas.

En résumé, cette étude montre que les situations de coopération motrice, sans opposition à autrui, semblent être un moyen pertinent pour aider les élèves isolés ou rejetés à rencontrer les autres.

La relation affinitaire entre élèves en EPS semble importante et il conviendrait d'y porter attention pour favoriser le "vivre ensemble" (Programmes collège, 2015) et tenter de dénouer les conflits.

En effet, l'étude de Mougenot (op.cit, 2020) nous invite à envisager que l'enseignant d'EPS peut contribuer à cette formation citoyenne par l'action, la mise en activité des élèves. L'entraide, la solidarité, l'écoute, etc. sont des valeurs collectives qui sont nécessaires pour instaurer un climat de classe bienveillant. Cela peut avoir des conséquences positives sur les émotions des élèves telle que la diminution de l'anxiété. Il serait donc intéressant de voir sur quels leviers l'enseignant d'EPS peut s'appuyer pour favoriser un climat de classe bienveillant et développer ce "vivre ensemble" (Programmes collège, 2015).

A posteriori de l'étude de Mougenot (op.cit, 2020), la relation affinitaire entre élèves en EPS attire notre attention pour "optimiser les apprentissages par le collectif" (Mougenot, op.cit, 2020). Selon Sorsana (2010), les individus partageant une relation affective positive adoptent des conduites coopératives comparables à celles identifiables dans une dynamique sociocognitive efficace : écoute, gestion des désaccords pour accéder à un nouveau savoir, partage d'informations... C'est donc un véritable enjeu pour le professeur d'instaurer ce climat

affectif positif entre les élèves. Encore une fois, nous pouvons nous interroger sur les moyens à la disposition de l'enseignant pour atteindre cet objectif.

Dans notre étude, nous nous concentrerons sur l'impact de la dimension affinitaire ou non-affinitaire des groupes de travail sur la dynamique d'interactions spontanées et structurées entre élèves.

## **2. REVUE DE LITTÉRATURE**

### **1. Les interactions dans les tâches d'apprentissage**

Les interactions entre les élèves eux-mêmes nous intéressent particulièrement dans cette étude. Ce sont toutes les interactions entre élèves, qu'elles soient liées aux tâches d'apprentissage ou « hors tâche », c'est-à-dire lorsque les élèves discutent entre eux de sujet n'ayant rien à voir avec le cours. Deux types d'interactions peuvent être distinguées : les interactions spontanées et les interactions structurées. Tous les auteurs ne se basent pas sur les mêmes distinctions entre ces deux types d'interactions.

Huet et Saury (2011) parlent d'interactions spontanées dans la mesure où il n'y a ni rôles sociaux ni aucune prescription de l'enseignant relative à ces interactions. Dans leur étude, les élèves devaient préparer un triathlon athlétique en groupe, mais l'enseignant les laissait libres de s'organiser comme ils le souhaitent, ce qui donnait lieu à diverses interactions d'apprentissages. Cependant, il y avait tout de même une « structure » : un travail en groupes mixtes hétérogènes imposé par l'enseignant, avec un but commun qui était de gagner le triathlon. De plus, les interactions décrites étaient des « interactions d'apprentissage », c'est-à-dire, directement liées à la tâche prescrite par l'enseignant.

Dans certains travaux de psychologie sociale concernant les interactions d'apprentissage entre élèves, cette distinction n'a pas exactement le même sens. En effet, ces travaux considèrent qu'il s'agit d'interactions spontanées entre élèves lorsqu'ils n'ont pas reçu de formation pour exercer leur rôle (par exemple de tuteur). Mais dans ce cas, il peut y avoir des interactions spontanées alors même que des rôles sociaux sont prescrits (exemple tuteur / tutoré), si les élèves ne sont pas formés à assumer leur rôle. Ils doivent assumer un rôle de tuteur en étant libres d'assumer ce rôle comme bon leur semble.

Dans cette étude, nous distinguerons les interactions dans les tâches d'apprentissage en groupes coopératifs ou en dyades, c'est-à-dire dans une structure d'apprentissage collectif, en les plaçant dans une des deux catégories suivantes.

La première catégorie regroupe « les interactions structurées », associées à des rôles sociaux ou des responsabilités spécifiques dans le groupe (exemple du tuteur / tutoré), mais sans formation à ces rôles.

Enfin, la deuxième catégorie rassemble « les interactions spontanées d'apprentissage ». Autrement dit, les interactions non associées à des rôles sociaux prescrits par l'enseignant et à une formation.

### **1.1 Interactions structurées d'apprentissage**

Les interactions structurées émergent de dispositifs d'apprentissage où des rôles sociaux sont prescrits par l'enseignant.

La différence avec les interactions structurées et formées réside, comme son nom l'indique, dans la formation des élèves dans ces rôles sociaux. Ici, ils ne sont pas formés, ils sont « libres » dans la manière de jouer leur rôle.

Ces interactions structurées formées dépendent des dispositifs d'apprentissage prescrits par les enseignants. Par exemple, l'enseignant met en place au sein du groupe de travail un document ou une fiche de travail qui affiche les règles de comportement, les rôles déterminés de chacun, les consignes et les productions attendues de chaque élève (Lebrun, 2017).

Nous pouvons aussi utiliser l'exemple d'une interaction de tutorat réciproque. Dans le cas d'une interaction de tutelle réciproque structurée et formée, l'élève "tuteur" est formé à ce rôle, avec des critères d'observation précis et des régulations déjà énoncées sur son outil de travail. De plus, son rôle est déterminé dans le temps avant d'échanger sa responsabilité avec l'élève "tutoré". En résumé, l'interaction entre les élèves est prescrite par l'enseignant.

## 1.2 Interactions spontanées d'apprentissage

Dans le cas contraire, un niveau faible de prescription par l'enseignant laisse davantage de « liberté » aux élèves. Toujours dans une structure d'apprentissage, mais cette fois-ci sans prescription de rôle sociaux et donc ni de formation à ces rôles, des interactions spontanées d'apprentissage émergent. Huet et Saury (2011) montrent que ces interactions spontanées, essentiellement dyadiques, sont observables sans que les élèves ne soient explicitement invités à travailler en dyades. Pour ces auteurs, les dispositifs d'apprentissage contribuent à créer des environnements riches d'un "potentiel de ressources" (Huet et Saury, 2011) propices à l'émergence d'interactions coopératives entre les élèves. Ces derniers vont exploiter ces ressources au regard de leurs intentions. De nombreuses ressources sont liées à l'activité des autres élèves du groupe (Huet et Saury, 2011) : échanges verbaux entre élèves, performances des différents pairs, l'expression d'émotions d'autrui, etc.

En résumé, ces interactions ne sont plus prescrites mais encouragées (Durand, 2008). Nous reviendrons plus tard sur les différents facteurs, composant ces dispositifs d'apprentissage, susceptibles d'influencer ces ressources et donc ces interactions.

Saury et al. (2013) soulèvent plusieurs types d'interactions spontanées d'apprentissage. Premièrement, les élèves peuvent offrir ou demander de l'aide sans que les effets attendus s'en suivent. Il y a une divergence des intentions des élèves. Ces derniers communiquent aussi entre eux en se partageant leurs interprétations, en élaborant des solutions ensemble. Cela rejoint les processus de « co-construction » et de « co-élaboration acquiesçante » qu'évoque Darnis (2010). La « co-construction » est un processus d'interaction où chacun des élèves propose un élément de réponse. Le premier élève exprime son point de vue qui sera complété par le deuxième. La « co-élaboration acquiesçante » est une interaction où un camarade propose une solution pour répondre à un problème, cette solution est contrôlée et validée par son pair.

Ensuite, un autre type de communication spontanée, évoqué par Saury et al. (2013), se traduit par des interactions de « tutelle » entre les élèves. Ces derniers s'aident entre eux. En s'aidant, en s'observant, en se régulant, les élèves peuvent aussi être amenés à être en désaccord, c'est le « conflit socio-cognitif » (Doise et Mugny, 1978). Les élèves confrontent contradictoirement leurs expériences ce qui est bénéfique dans l'apprentissage.

Le cinquième type d'interaction spontanée est une interaction de « délégation » qui est aussi évoquée par Jourand, Adé, Sève et Thouvarecq (2016). C'est-à-dire que les engagements des

deux élèves convergent mais pas leurs actions motrices. Ils ont le même objectif mais l'un des deux élèves est davantage passif par rapport à son camarade.

## **2. Les facteurs susceptibles d'influencer ces interactions**

Le travail de groupe est une pédagogie qui permet de lutter contre la routine instaurée dans la salle de classe par les enseignements magistraux. Il crée aussi de nombreuses confrontations des idées des élèves. En effet, les interactions sociales permettent d'influencer positivement la construction de compétences par les élèves (Schlafflé, 2021). Nous nous intéressons aux facteurs susceptibles d'influencer ces interactions. Dans le cas de notre étude, le facteur des affinités est central. Cependant, il nous semblait cohérent de nous pencher sur d'autres facteurs non exhaustifs pouvant impacter ces interactions. Pour cela, nous pouvons nous appuyer sur les travaux de Darnis (2010) qui a identifié différents points affectant les interactions.

D'abord elle nous montre que les interactions spontanées dépendent de la structure des dispositifs mis en place par l'enseignant. Par exemple, lors d'un travail par atelier, l'organisation spatiale fournit des occasions plus ou moins nombreuses et aisées de co-observation et de communication entre les élèves. Le passage élève par élève offre aux autres la possibilité d'observer le camarade dans son action puis le temps de rassemblement permet d'exprimer ses émotions au reste du groupe. L'enseignant doit donc réfléchir minutieusement à cette organisation spatio-temporelle des dispositifs d'apprentissage pour offrir des ressources aux élèves qui seront au service de leurs apprentissages.

Ensuite Darnis (2010) montre que la nature des « problèmes d'apprentissage » posés est aussi importante, certaines habiletés athlétiques étant plus ou moins propices à des activités réflexives collectives. Dans leur recherche, Huet et Saury (2011) ont analysé l'activité d'élèves confrontés à la préparation d'un triathlon athlétique : lancer du disque, course de 60 mètres haies et saut en longueur. Chaque activité nécessite une multiplicité d'apprentissages. Par exemple, en saut en longueur, les élèves doivent apprendre à gérer leur course d'élan, la phase d'impulsion, la phase de vol et la réception dans le sable. Ce sont des activités dans lesquelles

les élèves sont confrontés à de multiples problèmes qu'il va falloir résoudre à plusieurs en s'observant, en se régulant, en confrontant les idées...

L'enseignant doit donc réfléchir à la nature de ces problèmes d'apprentissages s'il veut offrir des ressources provenant d'autrui aux élèves.

Darnis (ibid.) a également montré que la stabilité des groupes tout au long d'une séquence donne la possibilité aux élèves de construire des connaissances plus fiables à l'égard des « ressources distribuées » dans le groupe. En effet, si un élève est identifié comme expert d'une habileté motrice, ses camarades vont spontanément l'observer davantage, lui demander conseil, se comparer à lui etc. Et inversement, l'expert se sent davantage légitime d'aider, de réguler ses pairs. Autrement dit, les élèves apprennent à se connaître ce qui par conséquent laisse place à des interactions plus spontanées.

Enfin, Darnis (ibid.) a mis en évidence que l'hétérogénéité des groupes impacte les interactions. En effet, la présence de dyades dissymétriques de tutelle, y compris spontanées peut être favorables à la co-construction de compétences (Schlafflé, 2021). L'individu expert se sent légitime d'aider son camarade en difficulté qui en retour reconnaît le niveau de compétence de son pair. Nous pouvons imaginer qu'un groupe composé uniquement de « débutants » aura des interactions spontanées moins efficaces pour l'apprentissage. En effet, il n'y aura pas de modèle sur lequel se référer.

## **2.1 Les affinités entre élèves comme levier pour les interactions d'apprentissage**

Comme évoquée précédemment, une affinité représente la sensation de sympathie que ressent un individu envers une autre personne. De plus, selon Maisonneuve (1966), la notion « d'affinité » ne doit pas être confondue avec celles de « préférence » et « d'affiliation ». La première évoque l'idée de juger et placer quelque chose ou quelqu'un au-dessus des autres. La seconde parle du fait d'être rattaché, associé à quelqu'un ou à quelque chose. Cependant, nous ne pouvons pas parler d'affinité sans évoquer son terme antonyme : antipathie, qui est le fait de ressentir, à l'égard d'un individu, de la colère ou de la haine.

Pour rendre notre propos plus concret, nous allons préciser comment peuvent se repérer les relations affinitaires et non-affinitaires entre des individus. Tout d'abord, les affinités vont être visibles entre deux personnes qui s'entendent bien, discutent, rigolent ensemble sans qu'il n'y ait de réelles tensions. Elles peuvent provenir de multiples facteurs tels que la proximité, la similitude, la perception d'une communauté d'intérêts ou de valeurs... En revanche, les antipathies entre deux individus vont être marquées par ces tensions lorsqu'ils se parlent, de façon violente parfois, ils peuvent se crier dessus, ils ignorent complètement l'autre... En EPS, nous pouvons remarquer que, dans les pratiques d'opposition par exemple, les antipathies se traduisent par des conduites de rejet et d'abandon (Mougenot, 2020). En effet, ces élèves ont des conduites individualistes afin d'éviter de coopérer.

Dans le cas de notre étude, nous avons analysé les effets que provoquent les relations affinitaires et non-affinitaires sur les interactions entre les élèves. Par conséquent, nous avons, dans une première approche repéré les interactions créées dans un groupe de travail affinitaire, puis dans un second temps, les interactions générées dans un groupe de travail non-affinitaire.

Selon Bodart (2018), les affinités sont indispensables pour un individu, elles vont favoriser les relations dyadiques, entre deux personnes, mais également la constitution de sous-groupes ou d'alliances. Il évoque, aussi, le caractère mouvant et fluctuant de ces affinités qui peuvent évoluer en fonction des circonstances de la vie individuelle ou la vie du groupe. Néanmoins, elles conservent une certaine stabilité, car un individu a toujours besoin de partenaires privilégiés au sein du groupe, des partenaires en qui il croit, grâce à la relation affective potentielle qu'il peut développer avec eux. Cela peut lui permettre d'échapper à la situation groupale.

Afin de mieux comprendre les effets des affinités ou des antipathies dans les groupes en EPS, nous allons appuyer sur des études qui ont été réalisées sur ce sujet.

L'étude de Mauron et Corcetto (2018), en saut en hauteur, qui visait l'analyse de l'influence des différents degrés de relations affectives entre les élèves du même groupe, en l'occurrence une dyade. Leurs résultats, a montré que les élèves du binôme avec le moins d'affinités ne se sont pas suffisamment engagés dans la tâche proposée. La tablette électronique mise en place pour favoriser leur engagement dans l'exercice n'a pas eu les effets attendus. Les élèves du binôme avec des affinités dites « moyennes » se sont orientés vers une co-construction (Darnis, 2010), c'est-à-dire, vers une construction mutuelle de solutions en lien avec les critères de réalisation. Enfin, les élèves faisant partie du binôme avec de bonnes affinités ont développé

une dynamique de tutelle (Saury et al., 2013), cela a favorisé l'écoute et la participation active. Pour ces deux derniers binômes, nous pouvons remarquer qu'un niveau d'affinité suffisant entre deux élèves permet de générer leur engagement dans la tâche. Plus ce niveau est important, plus les interactions entre les élèves vont être propices aux apprentissages. Comme le soulignent Darnis, Lafont et Menaut (2016), les progrès sont plus importants en situation interactive pour des élèves capables de coopérer, de coordonner leurs schèmes et de prendre en compte la position du partenaire de manière constructive.

Les travaux de Jourand, Méard et Antonini Philippe (2020) ont montré que, dans les APSA qui mettent en jeu le corps, le fait de regrouper les élèves par affinité pouvait faciliter l'expression créatrice de chacun et contourner la difficulté que les élèves peuvent avoir à se toucher pour s'assurer ou créer un enchaînement. De plus, ils affirment que la coopération entre les élèves est une aide à l'apprentissage. Par exemple, ils peuvent s'aider et s'échanger des informations techniques pour s'entraider, et ce, de façon spontanée. Cependant, la coopération n'est pas suffisante, dans certains cas, il ne suffit pas de mettre les élèves en groupe pour qu'ils se mettent à coopérer (Johnson et Johnson, 1994). Pour que ces interactions soient efficaces, il s'agit de bien veiller à ce que les élèves puissent « fonctionner ensemble » (Johnson et Johnson, 1994). En effet, Mougnot (2020) évoque le cas des élèves isolés. Un élève qui est dans un groupe peut tout de même se retrouver dans une situation d'isolement s'il ne s'agit pas de situations de coopération. Cela a pour effet de le faire régresser malgré un redoublement d'efforts pour participer. En revanche, dans une situation de coopération, la cohésion entre l'élève isolé et les autres membres de l'équipe augmente considérablement (Mougnot, 2020). Les situations à favoriser pour aider ces élèves à se rapprocher du groupe sont des situations de coopérations motrices sans opposition à autrui.

En résumé, la relation affinitaire impacterait positivement les interactions entre élèves. Ces dernières seraient donc avantageusement propices aux apprentissages.

# 3. CADRE THEORIQUE

## 1. Programme de recherche du Cours d'action

Notre étude s'inscrit dans le programme de recherche du Cours d'action. Ce programme de recherche a été initialement développé dans le domaine de l'analyse du travail sous l'impulsion de Jacques Theureau, de Leonardo Pinski et d'un groupe d'ergonomes.

“ Comprendre le travail pour le transformer” (Guérin et al., 1991), ces chercheurs ont considéré que l'analyse du travail devait se focaliser sur l'activité déployée par les opérateurs en prenant en compte deux réalités. La première est que ces derniers donnent un sens particulier à leur activité au moment où ils l'accomplissent. La deuxième est que cette activité est indissociable du contexte temporel, matériel, spatial, social et culturel spécifique dans lequel elle se déploie. Depuis, ce programme de recherche s'est diffusé dans d'autres domaines tels que l'EPS par exemple pour d'une part, mieux comprendre la dynamique des activités des enseignants et des élèves en relation avec les caractéristiques contextuelles et sociales des situations de classe, d'autre part, pour favoriser la conception par les enseignants de dispositifs favorables aux apprentissages visés.

Dans le programme du Cours d'action, l'activité humaine repose sur des présupposés fondamentaux. Saury et al (2013) définissent l'activité humaine comme étant “située, autonome, vécue, incarnée, cognitive, cultivée et individuelle-sociale”.

Tout d'abord, l'action humaine s'auto-organise dans son environnement, elle est **autonome**. Ce présupposé vient contredire un modèle de la commande propre aux théories cognitivistes. Autrement dit, elle est irréductible à une prescription, elle a sa propre logique, sa propre intentionnalité que les chercheurs tentent de comprendre. Francisco Varela (1989) nous définit cette autonomie comme “ la capacité de l'acteur à être, à affirmer son existence et faire émerger un monde qui est signifiant et pertinent tout en n'étant pas prédéfini à l'avance.”. L'acteur n'interagit qu'avec les caractéristiques de cet environnement qui sont pertinents pour lui au regard de ses intérêts du moment. Alors étudier l'activité d'un élève consiste à étudier comment il vit et utilise l'environnement pour agir.

Ensuite, l'activité humaine peut être considérée comme **située** socialement, spatialement et temporellement à partir du moment où il existe un couplage indissociable entre l'acteur et son environnement. C'est-à-dire qu'une activité précise est comprise seulement à partir du moment

où elle est présentée dans une situation particulière. Norman (1993) évoque la notion “d’artefacts cognitif”. Il s’agit d’objets “actifs”, qui nous entourent et qui ne sont pas de simples informations “neutres”. Ces objets permettent de transformer notre action, en offrant des possibilités d’action.

Puis, concernant le présupposé fondamental à propos d’une activité **vécue**. Il s’agit d’une activité humaine comme expérience significative pour un individu, elle peut être liée aux intentions, décisions, sensations, émotions, sentiments... Cette notion d’action vécue met en exergue l’idée de “monde objectif et de monde propre” de l’individu (Berthoz, 2009). En effet, en suivant une approche plus phénoménologique, les acteurs n’interagissent pas avec le monde objectif mais avec leur monde propre.

En outre, évoquer l’idée que l’activité humaine est **incarnée** revient à considérer le fait que le corps et les émotions de l’individu, qu’elles soient motrices ou sensorielles, sont au cœur de nos actions. Les émotions interagissent avec les raisonnements et influent sur les décisions prises par l’individu.

Enfin, l’activité humaine est toujours **individuelle-sociale et cultivée** (Bruner, 1991) car elle met en évidence des validations ou des invalidations de connaissances lors d’un apprentissage. Ces connaissances renvoient aux présupposés qu’un individu ou une communauté se fait à propos d’une activité, d’une situation. Ces présupposés ou significations sont issus d’une culture, d’un langage partagé. De par le fait, selon Saury et al (2006) l’acte d’apprendre est “une typicalisation des expériences”. C’est-à-dire qu’un ou plusieurs individus vont apprendre en rencontrant des situations facilement repérables, dans des contextes différents, et réagir de manière instinctive, efficace et durable. Cela peut avoir comme conséquence de déconstruire des connaissances issues d’une culture commune, pour en reconstruire de nouvelles ou bien renforcer ces connaissances afin de les approfondir.

## **2. Définition de l’objet théorique : le « cours d’expérience »**

Notre étude prend appui sur le “ cours d’expérience” (Theureau, 2006). Saury et al. (2013) évoquent le fait que « le cours d’expérience rend compte du flux de significations qui émerge des actions de l’acteur et accompagne le déroulement de son activité ». Autrement dit, le cours d’expérience est un couplage entre l’individu acteur et la situation dans laquelle il se

trouve. En outre, Saury et al. (2013) définissent ce cours d'expérience comme étant « l'activité d'un acteur engagé dans une situation, qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire, montrable, racontable et commentable par lui à tout instant, moyennant des conditions favorables ». C'est-à-dire, qu'un individu, à la suite d'une activité, va pouvoir montrer, raconter et commenter ce qui a été significatif pour lui. Cela va dépendre de son histoire personnelle et de sa conscience préreflexive. En effet, chaque individu ne donne pas les mêmes significations, ne ressent pas les mêmes sensations et émotions pour une même activité. Cela renvoie à l'idée du vécu singulier de l'individu. L'objectif est alors de replonger l'acteur dans la situation pour qu'il montre ses sentiments, ses émotions qui l'ont traversés à cet instant-là, raconte ses choix et commente ses actions.

### **3. Notre objet d'étude en référence au « cours d'expérience »**

Dans le cas de notre étude, nous avons analysé des cours d'expérience de collégiens de 6ème durant des travaux de groupe lors d'une séquence de danse en EPS, afin de mieux comprendre comment leurs relations affinitaires ou non-affinitaires pouvaient impacter leurs interactions entre eux au sein de la structure d'apprentissage.

Nous avons investigué l'impact de leurs affinités dans quatre contextes différents. D'abord dans le cadre d'interactions structurées dans un groupe affinitaire ainsi que dans un groupe non-affinitaire, c'est-à-dire en prescrivant des rôles sociaux mais sans former les élèves à ces responsabilités. Puis dans le cadre d'interactions spontanées d'apprentissage dans un groupe affinitaire ainsi que dans un groupe non-affinitaire, c'est-à-dire dans des dispositifs structurés mais sans prescription de rôles sociaux donc sans formation à ces rôles. L'objectif sera alors de faire revivre et verbaliser ces interactions groupales aux élèves pour tenter de comprendre si les affinités sont un facteur pouvant les impacter.

## 4. Modèle d'analyse

Pour analyser le cours d'expérience de ces collégiens, nous optons pour cadre d'analyse le modèle du "signe hexadique" (Theureau, 2006). Ce modèle relie entre elles six composantes qui fondent une description globale de l'expérience d'un acteur à un moment donné.

### *"E, A, S, R, U et I" (SEAURI) : 6 composantes du signe hexadique*

**E : L'engagement** regroupe les préoccupations significatives chez l'acteur à un instant donné. Découlant de son cours d'action passé, les intentions diffèrent d'un acteur à l'autre. Dans le cas de notre étude, nous pourrions interroger l'acteur en question sur les préoccupations significatives pour lui vis-à-vis des autres membres du groupe.

**A : L'actualité potentielle**, compte tenu de l'engagement, classe les attentes de l'acteur par rapport à la situation. Ici dans notre expérience, l'acteur en question n'a peut-être pas les mêmes attentes lorsqu'il est dans un groupe affinitaire par rapport à un travail dans un groupe non affinitaire.

**S : Référentiel** regroupant les éléments de connaissances ou "types" qui sont mobilisés par l'acteur pour interpréter et s'engager. Dans le cas de notre étude, le niveau d'affinité peut impacter le nombre de connaissances entre pairs. Cela paraît évident du fait que deux élèves affinitaires ont de nombreuses occasions d'agrandir leur répertoire de connaissances vis à vis de leur pair appartenant à une même communauté de pratique par exemple.

**R : Représentamen** est ce qui fait signe pour l'acteur. C'est une spécification de l'engagement. Il peut être un jugement perceptif, mnémonique ou proprioceptif. Ici, l'élève peut percevoir des comportements spécifiques à l'intérieur de son groupe qui peuvent impacter ses interactions. De plus, des souvenirs heureux entre deux élèves affinitaires peuvent faire ressurgir des interactions portant à ce sujet. Au contraire, des souvenirs malheureux entre deux élèves non affinitaires peuvent bloquer les interactions.

**U : Unité élémentaire du cours d'expérience.** C'est une fraction de l'expérience de l'acteur. C'est-à-dire une action réalisée, une communication effectuée, une focalisation sur un élément précis, une interprétation hypothétique, un sentiment vécu. Pour illustrer une fraction du cours d'expérience dans le cas de notre recherche, penchons-nous sur les émotions et sentiments vécus par l'acteur. Dans une relation non affinitaire, un sentiment de peur, pour ne donner qu'un exemple, peut alors impacter les interactions. En effet, ce sentiment d'insécurité pousse l'élève

à être muet, inactif dans le dialogue. Au contraire, une relation affinitaire met l'élève dans une situation de confiance et de bien-être qui peut lui permettre de "libérer" la parole.

**I : Interprétant** qui est la validation, l'invalidation et/ou la construction de nouveaux "types" qui intègrent le référentiel. Ici, nous pouvons interroger le fait qu'une connaissance est peut-être plus facilement validée par un pair dans le cadre d'une relation non affinitaire pour ne pas prendre le risque d'être "rejeté" du groupe même si l'acteur n'est pas complètement d'accord avec cette connaissance.

# 4. METHODOLOGIE

## 1. Contexte

Notre étude a été réalisée dans le collège Isabelle Autissier, situé à Nort-sur-Erdre. Il s'agit d'un collège avec une population d'élèves majoritairement issus de catégories socio-professionnelles moyennes. Le collège a à disposition un bon nombre d'infrastructures extra-muros, accessibles, pour certaines salles une moitié de l'année (en partage avec le collège privé). Cette multitude d'infrastructures donne accès à une grande diversité d'APSA, allant du demi-fond à de l'ultimate intérieur et extérieur, en passant par du canoë ou encore de la danse.

## 2. Participant à l'étude

Pour cette étude, nous nous sommes intéressés plus particulièrement à une élève issue d'une classe de 6ème. Cette classe était composée de 26 élèves, comprenant 16 filles et 10 garçons. A notre arrivée, les élèves ont fini une séquence de gymnastique (2 dernières séances), puis ont commencé une nouvelle séquence en lien avec le champ d'apprentissage n°3, avec pour APSA support la danse. C'était un groupe investi et à l'écoute. Il n'y avait pas de tensions visibles de l'extérieur entre les élèves. Toutefois, nous avons remarqué quelques groupes communautaires qui ne se mélangeaient que lorsque l'enseignant le demandait.

La participante à notre étude était Zélie. Il s'agissait d'une fille de 11 ans qui ne présentait pas de difficulté scolaire particulière. En effet, Zélie obtenait de très bons résultats scolaires. Elle participait très activement en cours et était une élève moteur de la classe, cela pouvait engendrer du bavardage avec ses camarades. Du point de vue de ses relations psycho-sociales, Zélie est une élève pleinement intégrée au sein de sa classe. Effectivement, elle n'est jamais impliquée dans les conflits, et semblait être capable de travailler avec tous ses camarades. Depuis le début de la séquence de danse, nous avons remarqué qu'elle avait de fortes affinités avec Anaïs, Sienna et Luna. Ce groupe de quatre filles était inséparable pendant le temps de leçon et hors de la leçon sur les temps de trajet jusqu'à la salle de danse, au réfectoire... Toutefois, elles acceptaient de se séparer quand l'enseignant formait les groupes lui-même. D'un point de vue extra-scolaire, Zélie était une fille active dans la mesure où elle pratiquait de la gymnastique

tous les mercredis après-midi, au sein du club Nort Athlétic Club Gymnastique. De plus, Zélie est inscrite à la chorale du collège où les élèves ont rendez-vous tous les jeudis midi.

### **3. Situations étudiées**

Dans cette étude nous avons plongé Zélie dans quatre contextes différents.

Pour les deux premiers environnements, Zélie était immergée dans des dispositifs d'apprentissage d'interactions structurées. La différence entre ces deux environnements est que Zélie était d'une part en dyade affinitaire, d'autre part en dyade non-affinitaire.

Ensuite, pour les deux autres contextes, Zélie était plongée dans un dispositif d'apprentissage non structuré au sens où les rôles sociaux sont absents et donc que les interactions entre élèves sont spontanées. Encore une fois, la différence entre ces deux contextes reposait sur le fait que Zélie était au début dans un groupe affinitaire pour ensuite travailler dans un groupe non affinitaire.

#### **3.1 Etude dans le cas des « interactions structurées »**

Lors de la 5ème leçon, nous avons étudié l'impact de la dimension affinitaire et non-affinitaire de dyades sur la dynamique d'interactions structurées entre les élèves. L'objectif moteur de cette leçon était d'enrichir une chorégraphie initiale, travaillée depuis le début de la séquence, avec le paramètre de "l'espace". L'objectif social était d'assumer un rôle de chorégraphe.

La leçon se déroulait en deux temps. D'abord, un temps de création où les élèves devaient créer par deux un enchaînement de six mouvements pour ensuite croiser les dyades et finir avec un enchaînement de douze mouvements. Ensuite, le second temps était dédié à la modulation de ces enchaînements par le paramètre "espace" dans leur groupe initial stable, de six élèves, formé depuis le début de la séquence. Dans notre étude, c'était le premier temps qui nous intéressait particulièrement.

Dans cette première situation, des dyades étaient donc formées par l'enseignant. Zélie était en binôme avec Noan. Ce n'était pas un élève avec qui Zélie avait une relation affinitaire forte, ils ne s'adressaient jamais la parole sans pour autant se détester. Chacun endossait le rôle de chorégraphe avec pour consigne de guider tactilement le danseur qui se laissait faire. Le but était de lui faire réaliser trois mouvements qu'il devait ensuite enchaîner. Une fois ces trois mouvements appris, les rôles s'inversaient. Même consigne pour le nouveau chorégraphe. A la

fin de l'apprentissage des trois nouveaux mouvements, le but était de danser les six mouvements par deux à l'unisson côte à côte.

Ensuite, des dyades affinitaires étaient formées par les élèves eux-mêmes. Zélie s'est regroupée avec Luna. La démarche était la même que sur le premier temps avec un chorégraphe et un danseur. Si Zélie commençait chorégraphe, elle devait apprendre à Luna les six mouvements qu'elle a appris avec Noan. Ensuite elles inversaient les rôles pour avoir un enchaînement final de douze mouvements.

### **3.2 Etude dans le cas des « interactions spontanées d'apprentissage »**

Lors de la 6<sup>ème</sup> leçon, nous avons étudié l'impact de la dimension affinitaire et non-affinitaire de groupes de travail sur la dynamique d'interactions spontanées d'apprentissage.

L'objectif moteur de cette leçon étaient que les élèves perfectionnent et mémorisent leur chorégraphie en vue de l'évaluation finale qui avait lieu en 7<sup>ème</sup> leçon. L'objectif social était d'être capable d'assumer le rôle de spectateur à plusieurs.

La leçon se déroulait en deux temps. D'abord les élèves étaient répartis dans leur groupe initial de début de séquence et travaillaient leur chorégraphie dans leur espace de travail. Le but était de perfectionner et mémoriser la chorégraphie. Le second temps était dédié à la simulation de l'évaluation dans le fond et dans la forme. C'est-à-dire qu'un groupe passait en tant que danseur pendant qu'un autre groupe était spectateur / juge avec une fiche d'observation. Ces élèves devaient vérifier que tous les éléments demandés étaient présents dans la chorégraphie. Les deux autres groupes étaient spectateurs neutres. Notre étude se déroulait durant ce deuxième temps.

Le groupe de spectateur / juge composé de 7 élèves était scindé en deux petit groupes affinitaires. Zélie s'est retrouvée avec ses copines Sienna et Anaïs. L'avantage de séparer le groupe spectateur / juge était de comparer les deux fiches d'observation pour voir s'ils ont observé les mêmes critères.

Pour que Zélie se retrouve spectateur / juge dans un groupe non affinitaire, elle devait intégrer un autre groupe pendant que son groupe initial était spectateur neutre. Alors, nous avons décidé de l'intégrer au groupe d'Hugo, Noé et Miguel. Encore une fois, elle n'était pas en conflit avec les élèves de ce groupe mais ce sont des élèves à qui elle adressait peu la parole.



Nous étions dans un dispositif ou nous devions voir des interactions spontanées d'apprentissage dans un groupe de spectateur / juge qui devait se mettre d'accord sur les éléments de la chorégraphie présents ou non. Ce n'était pas un dispositif d'interaction structurée dans la mesure ou au sein du groupe de spectateur / juge il n'y avait pas de rôles prescrits.

#### **4. Recueil des données**

Pour recueillir le contenu des interactions verbales, nous avons équipé Zélie d'un micro-cravate connecté en bluetooth à un récepteur lui-même relié à une caméra fixe. Celle-ci était installée sur trépieds en retrait de Zélie et ses camarades afin de limiter les perturbations et l'influence de la caméra. Nous avons fait attention à placer Zélie dans un espace de la salle qui nous permettait de la filmer sans être gêné par d'autres élèves, c'est-à-dire dans un coin de la scène. Cela nous a permis de voir aussi les interactions non verbales. Pendant que l'un d'entre nous animait les séances d'EPS, l'autre chercheur gérait la caméra en répertoriant quelques times codes de moments forts qui ont été réutilisés lors des entretiens d'auto-confrontation.

#### **5. Entretiens d'auto-confrontation**

L'entretien d'autoconfrontation est une méthode d'entretien individuel visant à provoquer une « remise en situation » et l'explicitation précise d'une activité passée dans un délai temporel court, de l'ordre de quelques heures à quelques jours par un acteur participant à l'étude, grâce à la confrontation de ce dernier à des traces de son activité en situation. Ces traces sont le plus souvent des enregistrements vidéo des comportements et communications de cet acteur en situation. Le questionnement du chercheur, ses relances, et le guidage des entretiens sont mis en œuvre en accord avec les principes généraux de guidage des entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2006). Ils prennent chronologiquement appui sur le déroulement de la bande vidéo.

Dans notre étude, le recueil des données de verbalisation en autoconfrontation s'est déroulé en fin de matinée à 11H30 après la séance qui a lieu de 8h à 10h. L'avantage de placer cet entretien très tôt après la leçon facilitait la remise en situation de Zélie. Il se déroulait dans la salle de réunion des enseignants qui n'est pas occupée sur ce créneau-là. C'était un endroit calme dans lequel nous n'étions pas dérangé. Pour ce faire, nous avons utilisé une caméra fixe placée

derrière le chercheur et Zélie pour avoir une vision de l'activité que le chercheur interrogeait et que Zélie décrivait.

Notre questionnement se faisait en référence aux catégories du « signe hexadique » (Theureau, 2006). De fait, nous avons demandé à l'acteur de décrire ses actions pratiques, ses communications qui sont des unités élémentaires du cours d'expérience. Nous nous sommes également intéressés aux préoccupations de l'acteur au moment de l'action qui influençaient son engagement. Ensuite, nous avons demandé les éléments perçus comme significatifs, les focalisations et les attentes de Zélie avec par exemple comme question « *Qu'est-ce que tu prenais en compte dans la situation ?* ». Enfin, nous avons demandé à l'acteur les connaissances qu'il mobilisait dans l'action ainsi que les émotions et sentiments associés à celles-ci.

## **6. Analyse des données**

### **6.1 Retranscription des données des entretiens d'auto-confrontation**

Afin d'étudier et d'analyser les données que nous avons recueillies lors des deux entretiens que nous avons effectués avec Zélie, nous avons retranscrit l'intégralité des échanges avec le chercheur. Cette retranscription a été faite de manière à reprendre mots pour mots ce qui a été dit par Zélie et par le chercheur pendant les entretiens.

### **6.2 La confection d'un protocole d'analyse**

Pour décrire le cours d'expérience de Zélie dans chaque configuration d'interaction, nous avons confectionné un tableau à deux volets afin de synchroniser les descriptions des comportements et verbalisations en situation avec les verbatim du chercheur et du sujet lors des entretiens d'auto-confrontation.

Tableau 1 : protocole à deux volets : synchronisation des transcriptions, observations /  
entretien d'auto-confrontation

<b>Protocole à deux volets – Interactions spontanées d'apprentissage dans un groupe affinitaire</b>		
Time-code	Description du contexte (observations et communications en situation)	Entretien d'auto-confrontation avec Zélie. Verbatim des chercheurs (C) Verbatim de Zélie (Z)
1'10	<p><b><u>Groupe affinitaire : Zélie, Sienna, Anaïs</u></b></p> <p>→ Début de la vidéo. Les trois filles sont placées à côté avec une fiche d'observation pour trois. La chorégraphie des danseurs n'est pas commencée. Elles n'interagissent pas pour le moment.</p>	<p>C : « Tu es dans un premier groupe de spectateur / juge avec les filles. A quoi tu t'attends avec les filles ? »</p> <p>Z : « Bah que ce soit sérieux, enfin que ce soit bien quoi. »</p> <p>C : « Que ce soit sérieux ? »</p> <p>Z : « Parce qu'avec les gars c'était moins sérieux. »</p> <p>C : « D'accord donc on reviendra avec les gars tout à l'heure. Donc oui tu penses qu'avec les filles ça va être plus sérieux ? »</p> <p>Z : « Oui ça va être mieux. »</p>
1'34	<p>→ Chorégraphie toujours pas débutée. Sienna et Anaïs regardent vers les danseurs. Zélie regarde la feuille.</p>	<p>C : « D'accord. Donc là qu'est-ce que tu regardes au départ ? On voit que tu regardes quelque chose. »</p> <p>Z : « Bah la feuille. »</p> <p>C : « La feuille ? Les critères de la feuille ? »</p> <p>Z : « Oui »</p>

### 6.3 Identification et documentation des différentes catégories de l'expérience

Ensuite, nous avons construit un tableau qui nous a servi à documenter les signes hexadiques du cours d'expérience de Zélie le plus complètement possible. Zélie ayant vécu quatre configurations différentes, entre les interactions structurées dans un groupe affinitaire et non affinitaire ainsi que celles spontanées dans un groupe affinitaire et non affinitaire, nous avons donc établi quatre tableaux.

Enfin, ces tableaux nous ont permis d'identifier les histoires d'interactions et/ou d'apprentissages dans lesquelles Zélie est engagée. Chacune de ces histoires débutent par une préoccupation significative pour le sujet dans l'action. Les identifications de celles-ci ont servi à raconter l'expérience vécue par Zélie dans chacun contexte, ce qui nous a amené, dans un second temps, à analyser les points de convergence ou de divergence possibles d'un contexte à un autre.

Tableau 2 : exemple de la catégorie “Attente” du signe hexadique remplie dans le cas des interactions structurées dans un groupe affinitaire.

<p>Attentes dans la situation → A Fait, situation</p>	<p>1) Le retour de Dorine sur la chorégraphie effectuée par Zélie et Noan (15'50'')</p> <p>C : « Donc là tu t'attends à quoi ? Tu l'écoutes, tu t'en fiches ? »</p> <p>Z : « Bah je l'écoute. »</p> <p>C : « Tu es d'accord avec ce qu'elles te disent ? »</p> <p>Z : « Oui. »</p> <p>2) Volonté d'apprendre les mouvements créés par Luna (18'07'')</p> <p>C : « Donc là, dis-moi ce qu'il se passe là, à ce moment-là. »</p> <p>Z : « Bah là je lui dis de faire ses mouvements, et après je vais me dire que ... bah que c'est moi qui dois faire. Enfin là je lui dire de faire ses mouvements. »</p> <p>C : « Ok, tu dis à Luna de faire ses mouvements ? »</p> <p>Z : « Oui. »</p> <p>3) Arrêt de la situation pour la réguler (20'08'')</p> <p>C : « Tu t'attends à quoi là en me regardant ? »</p> <p>Z : « Bah je m'attends à ce que tu dises bah les consignes. »</p> <p>C : « Ouais tu écoutes les consignes ? »</p> <p>Z : « Oui. »</p>
---	---

#### 6.4 Analyse du cours d'expérience de Zélie

Pour analyser le cours d'expérience de Zélie, nous nous sommes penchés particulièrement sur trois catégories du signe hexadique :

- L'unité élémentaire du cours d'expérience (**U**) : les actions, les paroles, les choix de l'élève.
- Le mode d'engagement dans la situation (**E**) : les intentions et préoccupations de l'élève.
- Le représentamen (**R**) : les éléments de la situation qui font signe pour l'élève.

Chaque configuration est analysée par ces filtres. L'objectif étant de décrire finement l'activité de Zélie dans des contextes différents pour rendre compte de la façon dont elle s'adapte à ces différentes situations d'interactions.

Analyser le mode d'engagement de l'élève dans la situation semble intéressant d'un point de vue professionnel. En effet, si les affinités influencent l'engagement des élèves alors l'enseignant d'EPS prendra en compte cette donnée pour former ses groupes s'il se retrouve dans un contexte de classe où les élèves semblent démotivés. De plus si les actions, paroles et

choix de l'élève sont sous l'emprise des affinités, il faut voir dans quelles conditions elles peuvent tendre vers des comportements favorisant les apprentissages.

## 5. RESULTATS

### 5.1 Dans le cas des interactions structurées au sein d'un groupe non-affinitaire

L'expérience de Zélie dans le cas des interactions structurées au sein d'un groupe non-affinitaire se caractérise par 4 histoires majeures qui ne se hiérarchisent pas entre elles.

La première est sa volonté de réussir l'exercice demandé qui est l'unisson. Cette histoire se déclenche par la perception des difficultés de synchronisation avec Noan : « *C : Alors pourquoi vous recommencez là ? Z : On était pas ensemble.* ». Suite à cette identification des difficultés, elle enchaîne les répétitions avec Noan pour ne plus faire d'erreurs. Enfin, elle s'investit au maximum en augmentant la difficulté en répétant l'unisson « *sans la vitre pour que ce soit plus dur.* »

La deuxième histoire majeure est de répondre aux attentes de l'enseignant en se focalisant sur les consignes tout au long de l'exercice. Elle perçoit dans un premier temps qu'ils ont produit plus de mouvements que ce que l'enseignant a demandé. Le respect des consignes guide son engagement : « *C : Alors pourquoi vous recommencez là ? Z : On n'était pas ensemble. C : Parce que la consigne c'était quoi ? Z : Bah d'être ensemble.* ». De plus, les interventions de l'enseignant sont d'une plus grande importance que la répétition de l'unisson avec Noan puisqu'elle arrête les répétitions quand l'enseignant donne de nouvelles consignes (8'21).

La troisième histoire majeure de Zélie est de prendre en compte son partenaire. Cela se manifeste de plusieurs manières différentes. D'abord, elle observe Noan pour le corriger si besoin : « *C : Quand tu corrigeais Noan, à quoi tu t'intéressais ? Z : Bah à ce qui faisait.* ». Elle le corrige car elle juge que Noan a des difficultés avec la chorégraphie : « *C : Alors pourquoi tu lui poses cette question ? Z : Bah parce qu'on n'avait pas l'impression qu'il se souvenait de ce qu'il avait fait.* ». Alors Zélie va aider Noan pour qu'il réussisse au mieux les gestes de la chorégraphie en le conseillant ou en lui rappelant les consignes « *parce qu'il n'avait pas compris* ». Ensuite Zélie ne semble pas dérangée de travailler avec Noan : « *C : Qu'est-ce que tu ressens ? Tu es contente, tu as un peu peur ? Z : Je suis normale* » mais elle est réservée à l'idée du contact physique avec lui : « *C : Tu le guides oralement ? Z : Oui. C : Tu n'as pas trop osé le toucher ? Z : Non. C : Parce que tu connaissais moins Noan peut être ? Z : Oui.* ».

Enfin, elle révèle à la fin de la situation « *qu'elle se sent mieux* » ce qui montre, malgré ces déclarations initiales, une réserve au début de l'exercice vis-à-vis de travailler avec Noan.

La quatrième et dernière histoire marquante de Zélie dans le cas des interactions structurées au sein d'un groupe non affinitaire réside dans son rôle qu'elle joue dans le groupe. Elle commence par ne pas vouloir s'imposer pour finir dans le rôle de leader du groupe. En effet, au début de la situation elle fait un tirage au sort avec Noan pour savoir qui va débiter dans le rôle de chorégraphe car elle ne veut pas s'imposer devant Noan. Mais en fin de situation, c'est elle qui prend la décision de « *retenir le dernier mouvement qu'on vient de faire.* ».

## **5.2 Dans le cas des interactions structurées au sein d'un groupe affinitaire**

L'expérience de Zélie dans le cas des interactions structurées au sein d'un groupe affinitaire se caractérise par 3 histoires majeures qui ne se hiérarchisent pas entre elles.

La première est sa volonté de réussir l'exercice demandé qui est l'unisson. Cette histoire se déclenche par la perception de différences entre sa danse et celle de sa partenaire Luna, elle identifie ses difficultés : « *après les trois mouvements que moi je fais ça se voit y a un décalage pour faire les mouvements à Luna.* ». Pour remédier à ses difficultés, Zélie s'investit en ayant l'intention de s'appliquer dans la réalisation de ses mouvements : « *C : Toi ce qui t'intéresse à ce moment-là c'est quoi ? Z : Bah de bien faire les mouvements* ». Ensuite, elle répète plusieurs fois l'unisson avec sa partenaire pour « *être sûre de bien faire* » jusqu'à temps que l'unisson soit satisfaisant pour elle.

La deuxième histoire majeure est de répondre aux attentes de l'enseignant. Cette histoire se déclenche par la préoccupation de suivre l'enseignant du regard en attendant ses consignes : « *C : Tu t'attends à quoi là en me regardant ? Z : Bah je m'attends à ce que tu dises les consignes.* ». Cette histoire se prolonge par un désaccord avec sa partenaire sur le nombre de gestes demandés par l'enseignant (19'01) ce qui prouve une focalisation sur les consignes du professeur.

La troisième histoire majeure de Zélie est de prendre en compte sa partenaire. Cela se manifeste de plusieurs manières différentes. D'abord, elle observe sa partenaire : « *Z : Je regarde ses mouvements* » pour intégrer sa chorégraphie. Zélie n'hésite pas à juger la prestation de sa partenaire pour lui dire qu'elle a réussi la reproduction de ses mouvements. Puis elle se montre

en désaccord avec sa partenaire sur les consignes qui ont été demandées par l'enseignant. Cela ne l'empêche pas d'accepter l'aide de Luna sur le comptage des mouvements : « *C : Alors qu'est-ce qui te pousse à compter comme ça ?* » *Z : En fait, c'est elle qui a dit qu'on pouvait compter, comme ça on est sûres d'en avoir 12.* ». Ensuite, c'est à son tour d'offrir de l'aide à Luna : « *C : Là tu la corriges ?* *Z : Oui parce qu'elle avait fait qu'un bras, du coup je lui ai dit de faire les deux bras et en même temps je lui montre.* ». Enfin, travailler avec Luna lui procure une sensation de bien-être : « *C : Alors qu'est-ce tu ressens là avec le travail avec Luna à ce moment-là ?* *Z : Bah là je suis mieux qu'avec Noan.* *C : Tu te sens plus libéré ?* *Z : Euh... bah oui un peu.* *C : Tu oses plus peut-être ?* *Z : Oui.* ».

### **5.3 Dans le cas des interactions spontanées au sein d'un groupe affinitaire**

L'expérience de Zélie dans le cas des interactions spontanées au sein d'un groupe affinitaire se caractérise par 2 histoires majeures qui ne se hiérarchisent pas entre elles.

La première est de répondre aux attentes de l'enseignant. Cette histoire commence par la volonté de Zélie de respecter ce que l'enseignant a demandé à son groupe en tant que juge d'une chorégraphie d'un autre groupe de la classe en remplissant leur fiche d'observation : « *C : La chorégraphie est se finit. Qu'est-ce que fais ensuite ?* *Z : Bah je vais regarder la feuille.* *C : Qu'est-ce que tu cherches à regarder sur la feuille ?* *Z : Bah à voir si on a tout bien fait* ». Afin de pouvoir remplir cette fiche d'observation, Zélie est dans l'optique de se focaliser sur la chorégraphie du groupe à observer : « *C : Donc la chorégraphie a commencé, sur quoi te focalises-tu ?* *Z : Bah sur la chorégraphie.* *C : Sur la Chorégraphie. Quelque chose en particulier ?* *Z : Bah ce qu'ils font.* *C : Ce qu'ils font. Pas une personne en particulier ?* *Z : Mmmmh non* ». Enfin, afin de répondre idéalement aux consignes de l'enseignant et pour remplir au mieux la fiche d'observation, Zélie se focalise également sur les consignes du professeur : « *C : Donc là tu te focalises sur quoi ?* *Z : Sur ce que tu dis* ».

La deuxième histoire majeure de Zélie est la prise en compte de ses partenaires. Cette prise en compte peut se manifester de plusieurs façons. D'abord, Zélie cherche à demander de l'aide auprès de ses camarades : « *C : Alors là décris moi ce qu'il se passe.* *Z : Bah enfaite je n'étais pas sûr si on remplissait ça à la fin ou pas.* *C : D'accord tu ne savais plus ce qu'on avait dit*

*là-dessus quoi. Donc tu demandes à tes copines ? Z : Oui ».* Ensuite, Zélie a la volonté d'exposer son avis au sein de son groupe : « *C : Donc là tu dis quoi aux filles ? Z : Bah quand ils sont deux ils sont bien à l'unisson ».* Enfin, Zélie cherche également à offrir son aide ses camarades pour remplir leur fiche d'observation : « *Z : Donc là je dis ce que je pense à Sienna, comme ça elle peut écrire. C : D'accord donc Sienna c'est elle qui a le crayon ».*

## **5.4 Dans le cas des interactions spontanées au sein d'un groupe non-affinitaire**

L'expérience de Zélie dans le cas des interactions spontanées au sein d'un groupe non-affinitaire se caractérise par 3 histoires majeures qui ne se hiérarchisent pas entre elles.

La première histoire majeure pour Zélie est de répondre aux attentes de l'enseignant. Cela se manifeste, dans un premier temps, sur volonté de remplir la fiche d'observation lors de la présentation de la chorégraphie d'un groupe de la classe : « *Z : Donc là après on va s'intéresser plus à la feuille ».* Ensuite, nous pouvons repérer que Zélie se focalise sur la chorégraphie qu'elle doit observer avec son groupe : « *C : Donc là qu'est-ce que tu fais là à ce moment-là ? Z : Je regarde la danse. C : Tu regardes la danse. Même question que tout à l'heure, quelque chose en particulier ? Z : Bah Ambre et euh ... et euh ... et Manille. C : Ambre et Manille ? Z : Oui. C : Et il y a une raison ? Z : Bah parce que euh ... parce que ... bah parce que, parce que, parce que en fait je les regardais ».* Nous pouvons voir ici, qu'elle se focalise plus particulièrement sur deux membres du groupe qui présentent leur chorégraphie pour remplir son rôle de juge. Enfin, Zélie est également focalisée sur les consignes données par l'enseignant : « *C : « Et là maintenant ? Z : Là en fait ... ah bah là en fait tu parles du coup. C : Tu te focalises sur ma parole, sur la parole d'enseignant ? Z : Oui »*, cela lui permet de répondre par la suite à ce que demande le professeur, sur les précisions que celui-ci peut apporter pour remplir la fiche d'observation.

La deuxième histoire de Zélie est de prendre en compte ses partenaires. Cela peut être identifié par une volonté d'aider ses camarades à observer correctement le groupe qui présente la chorégraphie : « *Z : là on n'a pas de gestes parasites. Un des garçons : et là non ? Z : oui y a un moment y a proche du sol, proche du sol, si ».* Zélie se met à observer et à juger ce que font les camarades qui sont dans son groupe d'observation : « *Z : Hugo il est avec son élastique. Je ne sais pas ce qu'il fait avec ça. C : Euh là tu vois qu'il est avec son élastique ? Z : Euh non,*

*non, non je l'entends. Voilà, c'est pour ça que c'est un peu moins sérieux C : D'accord, Hugo joue avec son élastique alors ? Z : Oui » ; « C : Là tu tournes la tête ? Z : Nan parce qu'en fait ils ont dit "Spiderman", et je me suis dit que "bah je ne trouve pas que ça faisait "Spiderman". C : Ah oui c'est ce que tu dis après ? Z : Oui ».* Cela montre une autre relation entre Zélie et les garçons dans ce groupe non-affinitaire que la relation que Zélie avait dans le groupe affinitaire précédemment, en effet, elle émet un jugement sur leur comportement.

La troisième histoire marquante de Zélie dans le cadre des interactions spontanées dans un groupe non-affinitaire peut se repérer par le rôle qu'elle tient au sein de groupe. Cela se manifeste, dans un premier temps, par le fait qu'elle ne cherche pas à s'imposer au sein de son groupe : « C : Donc là tu tournes la tête ? Z : Bah pour écouter ce que Miguel dit. C : Ça te surprend ce qu'il dit ? Z : Non ». Cela montre que Zélie laisse, d'abord, ses camarades donner leur avis avant d'émettre le sein. Cependant, à un moment donné Zélie veut prendre les choses en main et s'empare du leadership du groupe : « Z (en prenant la fiche et regardant les critères) alors, oui, oui, oui. Z : donc là euh bah oui, oui, oui ils sont bien ensemble. Z : euhlà ! Est-ce que l'espace ... ? Oui, oui là oui. Hugo (confirmant) : oui, oui, oui. Z : euh là, ils sont plus trop moyens debout et en haut. Hugo (répétant) : moyens debout ouais ».

## **6. DISCUSSION :**

A ce stade de l'étude, il s'agit d'identifier, de discuter et de comprendre les apports de notre recherche en les confrontant aux données mises en lumière dans la revue de littérature scientifique et professionnelle. En se basant sur nos résultats et l'analyse de l'expérience de Zélie dans chacun des contextes, nous les interpréterons afin d'en décliner leurs apports scientifiques et professionnels. Il s'agit aussi, pour légitimer notre étude, d'en présenter ses limites.

Nous souhaitons discuter de plusieurs points de la littérature concernant les interactions spontanées et structurées. Il s'agit de montrer que l'expérience de Zélie révèle des types d'interactions pointés dans la revue de littérature dans les groupes affinitaires et non-affinitaires. Nous tenterons d'expliquer ses comportements en s'appuyant sur les caractéristiques de Zélie. Cela nous amènera à dégager quelques pistes professionnelles envisageables.

## 6.1 Interprétation des résultats

Premièrement, **offrir de l'aide**, type d'interaction soulevé par Saury et al. (2013) est visible dans les interactions spontanées et structurées indépendamment du caractère affinitaire ou non du groupe. Nous pouvons tenter d'expliquer cette solidarité de Zélie, entre autres, par le fait qu'elle montre un capital confiance élevé en elle, ce qui l'encourage à partager ses connaissances et compétences, dans un rôle de **tutrice** avec ses pairs en vue de les faire réussir. En partant de ce constat et de cette hypothèse, nous pouvons envisager d'un point de vue professionnel que si nous voulons favoriser l'entraide entre les élèves, alors la relation affinitaire ou non entre ces derniers ne viendra pas bousculer notre objectif à condition que ces élèves aient une certaine estime d'eux-mêmes.

Ensuite, **demander de l'aide**, autre type d'interaction soulevé par Saury et al. (2013), se révèle dans les contextes des interactions spontanées et structurées seulement au sein d'un groupe affinitaire. Pour analyser ce constat, nous pouvons faire l'hypothèse que Zélie a besoin d'une relation de confiance pour montrer ses difficultés sans quoi elle n'ose pas solliciter ses partenaires. Pourtant rappelons-le, Zélie est une élève qui a un sentiment de compétence élevé et qui est bien intégré au groupe classe. En partant de ce constat et de cette hypothèse, si nous voulons encourager les élèves en difficultés en EPS à demander de l'aide à leurs camarades alors la formation de groupes affinitaires peut être un levier pour l'enseignant.

Nous remarquons que Zélie **rentre en débat** avec ses camarades dans les interactions spontanées et structurées seulement dans un cadre affinitaire. Nous faisons l'hypothèse que la meilleure connaissance des pairs favorise leur capacité à confronter leurs idées avec celles de Zélie dans la mesure où chaque élève n'appréhende pas la réaction des autres. Dans les groupes non-affinitaires, la peur de "perdre la face" s'impose. Par conséquent, les élèves n'osent pas entrer en contradiction entre eux. En partant de ce constat et de cette hypothèse, nous pensons que les enseignants d'EPS peuvent davantage encourager les "conflits socio-cognitifs" (Doise et Mugny, 1978) en concevant des groupes affinitaires.

Enfin, dans les groupes non-affinitaires, indépendamment des différents types d'interactions, spontanées et structurées, Zélie, de par son **rôle de leader**, instaure une co-élaboration acquiesçante (Darnis, 2010) entre elle et ses camarades. Cela peut s'expliquer par

le fait que chaque membre du groupe est en accord sur le fait que Zélie est l'experte, qu'elle a le plus de connaissances et de compétences. Les autres élèves n'osent donc pas la contredire car ils estiment que Zélie a raison. En partant de ce constat, nous pensons qu'il serait souhaitable que les enseignants d'EPS mettent en place des stratégies pour limiter la prise d'un leadership par un élève au sein des groupes non-affinitaires afin que chacun puisse s'exprimer, exposer ses idées et parvenir à un "conflit socio-cognitif" (Doise et Mugny, 1978).

## **6.2 Questionnements et limites**

Toutefois, ces pistes professionnelles ne doivent pas être considérées comme des principes généraux immuables dans la mesure où notre étude a ses limites puisque ces pistes sont énoncées dans un contexte précis.

Premièrement, les pistes professionnelles énoncées ci-dessus s'adressent à un type d'élève avec des caractéristiques précises : élève de 6ème, scolaire, sportive, très sociable... (cf partie "participant à l'étude"). Nous pouvons faire l'hypothèse qu'un élève plutôt timide ou en difficulté scolaire, plongé dans notre étude, ne vivrait pas la même expérience que Zélie et nous en tirerions d'autres pistes professionnelles. Nos résultats ne reflètent pas une tendance générale s'imposant à tous les élèves.

Deuxièmement, notre étude se déroule dans une activité d'expression où les rôles de chorégraphe et de spectateur ont été utilisés. Il serait intéressant de replonger Zélie dans les mêmes contextes d'interactions (structurées et spontanées dans des groupes affinitaires et non-affinitaires) dans d'autres APSA des autres champs d'apprentissage. Obtiendrons-nous les mêmes résultats dans les activités de production de performance maximale ou dans les activités d'affrontement interindividuel ou collectif ? En effet la question s'impose puisque chaque APSA offre des possibilités d'actions et d'interactions différentes dans la mesure où les formats pédagogiques varient.

## 7. CONCLUSION

Pour conclure, notre étude visait à déterminer l'impact que peut avoir la dimension affinitaire ou non-affinitaire, ainsi que le caractère structuré ou spontané des interactions, au sein de groupes de travail sur l'expérience d'une élève en EPS.

Suite à la présentation des histoires vécues par Zélie dans chacun des quatre contextes, nous pouvons aisément faire ressortir des points de convergence et de divergence.

En effet, la volonté de Zélie de répondre aux attentes du professeur se retrouve dans tous les contextes, avec notamment une focalisation majeure sur les consignes de l'enseignant. De plus, pour chacun des contextes Zélie porte une attention particulière envers ses partenaires de travail. Cependant, cette prise en compte de ses camarades se manifeste de différentes manières : juger, donner son avis, offrir de l'aide sont représentés dans tous les contextes. Débattre avec ses partenaires ne s'effectue que dans des groupes affinitaires indépendamment du caractère structuré ou spontané des interactions. Enfin, recevoir de l'aide de la part d'un camarade apparaît seulement dans les contextes qui mettent en jeu des groupes affinitaires. Ensuite, nous pouvons remarquer que Zélie cherche à s'appliquer au maximum pour réussir seulement dans des contextes d'interactions structurées. Enfin, en contexte non-affinitaire, la position de Zélie dans le groupe évolue dans le temps de manière unilatérale, allant d'un rôle en retrait en début d'histoire vers un statut de leader du groupe. Contrairement aux contextes des groupes affinitaires, le rôle de Zélie se balance entre une position de leader et une place en retrait.

Ces résultats nous ont amené à envisager plusieurs pistes professionnelles qui cependant ne sont pas des principes généraux applicables à tous les contextes.

## 8. BIBLIOGRAPHIE

- Barab, S. A., & Roth, W. M. (2006). Curriculum-based ecosystems: Supporting knowing from an ecological perspective. *Educational Researcher*, 35(5), 3-13.
- Berthoz A. (2009). *La Simplexité*. Paris : Editions Odile Jacob
- Bodart, Y. (2018). Les phénomènes de groupe. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 117-118, 119-146.
- Bruner, J.S. (1991). Car la culture donne forme à l'esprit. Paris : Retz
- Corcetto G. et Mauron M. (2018). *Observation des interactions de binômes utilisant une tablette numérique pendant une leçon d'EPS*. Mémoire. Haute Ecole pédagogique. Lausanne.
- Darnis F. (2010). *Interactions et apprentissages*. Paris : Editions EPS.
- Darnis F. et 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.
- Darnis F. Lafont L. et Menaut A. (2005). Interactions dyadiques et niveau opératoire pour la construction de stratégies en handball chez des participants de 11-12 ans. *European Review of Applied Psychology. Volume 55, Issue 4*. p. 255-265
- Doise W. & Mugny.G. (1978). Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology. Vol 8*. 181-192
- Doyle W. (1986). « Classroom organization and management ». In M. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching*. New York : Mac Millan, p. 435-481.
- Durand M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation et didactique*. p. 97-121.
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F, Duraffourg, J., & Kerguelen, A. (1991). Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie. Lyon: Editions ANACT.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994): *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning (Fourth Edition)*: Edina, Minnesota: Interaction Book Company
- Jourand C. Added. Sec et Thouwarecq R. « Matérialité et formes d'interaction entre élèves : une étude empirique lors de leçons d'EPS en course d'orientation », eJRIEPS [En ligne], 37 | 2016. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/1109>
- Jourdan S. Méard J. et Roberta Antonini P. (2020). « La coopération entre élèves en EP : entre effets avérés et difficultés de mise en œuvre ». *Éducation et socialisation*
- Larousse. (1991). Interaction. Dans *Grand dictionnaire de la psychologie*
- Lebrun B. (2017). Permettre aux élèves de devenir autonome : une construction par étapes. *Ce qu'il y a à apprendre. N°12*. p. 10-16.
- Maisonneuve J. (1966) *Psycho-sociologie des affinités*. Paris : PUF.
- Mougenot L. (2020). L'inclusion des élèves au profil socioaffectif défavorable en EPS. *Spirale - Revue de recherches en éducation, n°65-2*. 133-145.

- Norman, D. A. (1993). Les artefacts cognitifs. *Raisons Pratiques*, 4, 15-34. Trad. fr. partielle par F. Cara de Cognitive artifacts. In J. M. Carroll (Ed.). (1991), *Designing Interaction* (pp. 17-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Parlebas P. (2007) « Pertinence motrice et complexité dans les jeux et sports » – *Les Actes de Lecture* 98 (49-65).
- Parlebas P. (2015) « Hostilité et solidarité dans les activités motrices » – in : É. Dugas et G. Ferréol (dir.) *Oser l'autre* (101-117). Fernelmont : EME Éditions.
- Picard D. & Marc E. (2015). *Les conflits relationnels*. Paris : PUF
- 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.
- Saury J. et Huet B. (2011). Ressources distribuées et interactions entre élèves au sein d'un groupe d'apprentissage : une étude de cas en éducation physique et sportive. *Revue eJRIEPS*.
- Saury J. Adé.D Gal-Petitfaux N. Huet B. Sève C. et Throel J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants*. Recherche et Formation : Editions EPS
- Schlaffé M. (2021). *Influences des interactions sociales sur la construction de compétences en EPS au sein de l'enseignement professionnel*. Mémoire d'étudiant. INSPE Grenoble.
- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Montréal : G. Morin.
- Sorsana C. (2010) « Émergence, négociation et clôture des désaccords entre enfants : à propos des régulations relationnelles propices aux progrès cognitifs » – *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010.
- Theureau J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octares
- Varela F. (1989). *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. Paris : Editions du Seuil

## 9. ANNEXES

### 9.1 Retranscription de l'entretien d'auto-confrontation dans le contexte des interactions structurées

Time-code	Description du contexte (observations et communications en situation)	Entretien d'auto-confrontation avec l'élève (Zélie) Verbatim du chercheur (C), verbatim de Zélie (Z)
	<b><u>Situation d'apprentissage n°1 : les marionnettes (groupe non-affinitaire)</u></b>	
01'31''	Les élèves sont lancés dans une situation d'apprentissage. Ils sont par binôme non-affinitaire. L'enseignant met en place un rôle de chorégraphe dans le binôme. Cela va provoquer des interactions structurées. Zélie prend les choses en mains et dit à Noan : « <i>Du coup c'est à toi</i> »	<p>C : « Alors là tu lui dis quoi là ? »</p> <p>Z : « Du coup c'est à toi »</p> <p>C : « C'est à toi ? Ouais ? Tu décides de lui dire que c'est lui le chorégraphe d'abord ? »</p> <p>Z : « Bah j'avais fait un "trou-trou" en fait au début »</p> <p>C : « Vous avez fait un "trou-trou" ? D'accord »</p> <p>Z : « Pour savoir c'était qui »</p> <p>C : « Pour savoir c'était qui qui commençait le chorégraphe. Ok ! »</p>
1'55''	Zélie empêche Noan de commencer l'exercice : « <i>attend, on attend la musique</i> »	<p>C : « Tu attends la musique. Donc là c'est Noan qui va commencer le chorégraphe ? Sans musique tu penses que tu ... »</p> <p>Z : « Oui j'aime mieux la musique. »</p> <p>C : « Tu aimes mieux la musique ? Tu penses que tu n'arriverais pas à créer des mouvements sans ... »</p> <p>Z : « Bah je sais pas trop. »</p> <p>C : « Ouais tu sais pas. »</p> <p>C : « Qu'est-ce que tu ressens au début ? Là c'est le début de la situation, tu es avec Noan que tu connais peut-être un peu moins ? »</p> <p>Z : « Bah oui. »</p> <p>C : « Qu'est-ce que tu ressens ? Tu es contente, t'as un peu peur, ... ? »</p> <p>Z : « Je suis normale. »</p> <p>C : « T'es normale ? Ouais, d'accord »</p>
2'50''	Une fois que la musique s'est lancée Zélie demande à Noan les gestes qu'elle doit réaliser pour l'exercice : « <i>vas-y du coup c'est quoi ?</i> ». Puis en faisant un mouvement Zélie dit : « <i>comme ça ?</i> ». Noan en tant que chorégraphe lui explique le geste qu'il veut que Zélie réalise : « <i>fais ça</i> », « <i>relève-toi</i> »	<p>C : « Qu'est-ce qui se passe là ? »</p> <p>Z : « Bah là en fait, on avait fait notre premier mouvement mais du coup je crois qu'il en avait oublié un, en fait. »</p> <p>C : « Tu crois qu'il en avait oublié un. »</p> <p>Z : « Oui, parce qu'il n'y en avait que deux. »</p>
3'14''	Zélie dit à Noan qu'il ne lui a pas fait faire trois mouvements : « <i>ça fait pas trois mouvements, ça fait deux.</i> » Noan termine son rôle de chorégraphe par un troisième mouvement où il	<p>C : « C'est ce que tu lui dis là en fait ? »</p> <p>Z : « Oui ! »</p> <p>C : « Tu l'as vu qu'il en manquait deux, finalement ? »</p> <p>Z : « Bah en fait j'ai pas compris, j'ai juste fait ça et ça fait que deux ... enfin pour moi. »</p>

	demande à Zélie : « <i>fais un tour entier avec ta tête</i> »	<p>C : « Donc là, qu'est-ce que tu cherches à faire, en fait ? Tu attends que Noan tu dises de faire quelque chose ? »  Z : « Oui, bah là je vais la répétée la choré. »</p>
3'48''	Zélie doit reproduire les trois mouvements que Noan lui a demandé de réaliser de façon enchaînée : « <i>donc maintenant je la refais</i> ».	<p>Z : « On en avait fait plusieurs, comme on avait pas compris »  C : « Vous avez fait plusieurs mouvements ? »  Z : « Oui. »  C : « Au lieu de trois ? »  Z : « Oui. »</p>
4'07''	C'est au tour de Zélie de passer dans le rôle de chorégraphe. Elle dynamise le binôme : « <i>bon bah vas-y, euh... lève le bras</i> », « <i>tourne la tête</i> », « <i>fais un tour euh... fais ça</i> »	<p>C : « Donc là tu passes dans quel rôle ? »  Z : « Le rôle de chorégraphe. »  C : « Tu le guides oralement ? »  Z : « Oui. »  C : « Tu n'as pas trop osé le toucher ? »  Z : « Non. »  C : « Parce que tu connaissais moins Noan peut-être ? »  Z : « Oui. »  C : « Là tu te sens toujours normale ? »  Z : « Oui. »  C : « Là, il y a quelque chose qui te tracasse, qui te vas pas ? »  Z : « Non, c'est parce que c'est trop normal de faire ça avec la tête »  C : « En fait tu lui dis de changer ? »  Z : « Oui. »</p>
4'55''	Zélie demande à Noan de faire d'autres mouvements : « <i>ouais, bah en fait non juste lève le bras, non vas-y lève le bras, rebaisse le</i> », « <i>tu fais ça et ça</i> », « <i>et tu lèves l'autre bras</i> », « <i>non l'autre</i> », « <i>voilà, c'est bon !</i> ». Une fois que les trois gestes ont été demandés, Noan doit les reproduire en les enchaînant.	<p>Z : « Du coup là je refais autre chose. »  C : « Tu refais autre chose parce que ça te vas pas ? »  Z : « Oui, c'est pas assez original. »  Z : « Je lui montre comment faire »  C : « Alors là quand tu corrigeais Noan, à quoi tu t'intéressais ? »  Z : « Bah à ce qui faisait. »  C : « A ce qui faisait par rapport à ce que j'avais dit, aux consignes que j'avais donné avant ? »  Z : « J'ai pas compris. »</p>
5'54''	Zélie et Noan ont terminé d'apprendre chacun trois mouvements à l'autre et les ont reproduits en les enchaînant. Ils ne savent plus quoi faire, par exemple Zélie dit : « <i>ça fait quoi si on a fini ?</i> » Noan décide de faire faire d'autres mouvements à Zélie : « <i>met les bras comme ça</i> », « <i>après euh... baisse toi</i> », « <i>et euh... ça</i> ». Zélie reproduit une nouvelle fois les mouvements en enchaînant.	<p>C : « Donc là qu'est-ce qui se passe finalement, vous aviez fini ? »  Z : « Ouais du coup, comme on savait pas si on devait en faire, bah on en a quand même refait. »  C : « D'accord, donc vous avez fait plus que les six mouvements prévus. »</p>

6'23''	L'enseignant intervient auprès de tout le groupe pour les interpeler : « <i>vous n'êtes pas obligés d'être tactiles pour le guidage de la marionnette, il peut se faire avec la parole</i> »	<p>C : « Alors là j'interviens, qu'est-ce se passe, est-ce que tu peux me décrire ce qui se passe ? »</p> <p>Z : « Euh, bah là tu dis quelque chose ? »</p> <p>C : « Ouais, là je dis quoi ? »</p> <p>Z : « On est pas obligé de toucher les gens pour leur montrer »</p> <p>C : « Ouais c'est ce que j'ai dit. Là c'est ce que à quoi tu t'intéresses à ce moment-là ? »</p> <p>Z : « Oui. »</p>
6'47''	Zélie prend en compte la régulation de l'enseignant et demande à Noan de faire d'autres mouvements : « <i>vas-y, Noan fait ça, youh !</i> », « <i>vas-y, vas-y, youhou !</i> », « <i>voilà !</i> », « <i>ensuite, tu fais ça, youuuuh</i> », « <i>et tu fais ça</i> », « <i>voilà, vas-y refais le</i> »	<p>Z : « Là c'était le dernier truc, je crois. »</p> <p>C : « C'était le dernier mouvement ? »</p> <p>Z : « Oui, c'est celui qu'on avait dans la vraie choré avec les autres. »</p> <p>C : « Alors là comment tu sens toujours, à ce moment-là, vous avez bien travaillé ensemble avec Noan ? »</p> <p>Z : « Bah là je me sens mieux. »</p> <p>C : « Ouais, tu te sens mieux. Tout à l'heure tu me disais que tu t'étais normale, là tu te sens mieux ? »</p> <p>Z : « Oui. »</p> <p>C : « C'est plus facile pour toi peut-être ? »</p> <p>Z : « Oui. »</p>
7'32''	Noan doit reproduire les trois nouveaux mouvements que Zélie lui a demandé mais il ne s'en souvient pas et Zélie en rigole : « <i>mais tu viens de le faire</i> ». Noan essaie de se remémorer les gestes : « <i>comme ça, ça et après ça, voilà</i> ». Zélie confirme qu'il s'est bien souvenu des mouvements « <i>voilà</i> ». Noan reproduit les trois gestes de manière enchaînée.	<p>C : « Toi tu as l'air plutôt détendue, tu rigoles ? »</p> <p>Z : « Oui. »</p>
7'43''	Zélie demande à Noan de lui proposer les gestes qu'elle doit faire « <i>vas-y</i> ». Noan reste immobile et se met à réfléchir sur les mouvements. Zélie s'impatiente car Noan ne lui demande toujours pas de gestes à réaliser : « <i>alors ?</i> ».	<p>Z : « Là, il réfléchit »</p> <p>C : « Il se passe rien là ? Qu'est-ce qui se passe ? »</p> <p>Z : « Bah là, il réfléchit pour me faire un mouvement à moi. »</p> <p>C : « D'accord, ce qui se passe c'est qu'il est en train de réfléchir »</p> <p>Z : « En fait, là moi j'ai fait ça et ça, en fait pour moi j'ai fait des deux côtés et en fait bah lui il a fait que d'un côté. Et du coup après je suis allée revoir après ça pour dire que en fait, il faut qu'on enlève un mouvement parce que sinon ça en faisait quatre. »</p>
8'19''	Noan finit par proposer trois mouvements à Zélie : « <i>tu fais ça, après ça, et après ... ça</i> ».	
8'21''	L'enseignant intervient une seconde fois : « <i>une fois que vous avez vos mouvements, vous changez les rôles</i> ».	<p>C : « Alors là, j'interviens. Qu'est-ce qui se passe là ? Décris-moi ce qui se passe »</p> <p>Z : « Bah là tu vas nous dire d'aller avec le binôme qu'on veut mais qui était déjà dans la danse avant. »</p>

		<p>C : « D'accord, donc là c'est ce que tu écoutes ? »  Z : « Oui. »  C : « Là on voit que vous arrêtez vos mouvements, c'est ce que tu écoutes à ce moment-là ? »  Z : « Oui. »</p>
8'45''	<p>Zélie enchaîne une nouvelle fois les trois mouvements de Noan : « voilà ! ». Zélie et Noan se demandent ce qu'il faut faire une fois tous ces mouvements réalisés.</p>	
8'55''	<p>L'enseignant fait une régulation pour le binôme pour leur rappeler le but de la situation : « il faut que vous appreniez tous vos mouvements », « toi tu apprends trois mouvements à Noan, mais le but c'est que vous les appreniez tous les deux », « là vous en faites pleins mais faut les retenir après ».</p>	<p>C : « Alors là qu'est-ce qui se passe ? Y a Simon qui vient te dire quelque chose ? »  Z : « Oui. »</p>
9'10''	<p>Noan et Zélie se rendent compte du but de l'exercice : « ah bon ? » (Noan), « aaaaaaah » (Zélie).</p>	<p>C : « Donc là, vas-y, raconte-moi ce qui s'est passé. »  Z : « En fait, du coup, on n'avait pas compris les consignes, et du coup il nous a redit, bah c'était quoi. »  C : « C'était quoi les consignes que tu avais comprises toi ? »  Z : « Bah qu'on pouvait en faire plusieurs comme on voulait. »  C : « D'accord, et du coup Noan aussi avait compris ça ? »  Z : « Oui. »</p>
9'33''	<p>L'enseignant continue sa régulation : « vous retenez ce que vous apprenez à l'autre, et ensuite, vous enchaînez vos 6 mouvements ».</p>	
9'39''	<p>Zélie reprend le rôle de leader : « bon bah du coup tu fais le dernier que tu retenais ».</p>	<p>C : « Alors là, vas-y décris-moi ce qui se passe un peu. »  Z : « Bah là en fait on va retenir le dernier mouvement qu'on vient de faire. »  C : « D'accord, parce qu'après la correction de Simon finalement, vous devez changer »  Z : « Oui. »  C : « Vous devez changer parce que vous devez retenir que 6 mouvements en tout, c'est ça ? »  Z : « Oui. »  C : « Est-ce que ça te surprend là de discuter comme ça avec Noan, tu discutes avec Noan peut-être moins souvent ? »  Z : « Oui moins souvent. »  C : « Est-ce que là ça te surprend ? »  Z : « Non. »</p>

10'18''	Zélie demande à Noan de recommencer son rôle de chorégraphe en refaisant les gestes qu'ils ont vu ensemble pour qu'elle les retienne : « <i>vas-y refais</i> ». Noan n'a pas d'idée de mouvements à faire : « <i>je sais pas moi</i> », Zélie lui propose des idées : « <i>tu fais ça</i> ».	C : « Est-ce qu'il y a des choses qui te surprennent ? » Z : « Non. »
10'28''	Noan réalise un nouveau mouvement et Zélie lui fait remarquer que ce n'est pas ce qui est demandé de faire : « <i>mais non, il faut refaire les 6</i> ».	C : « Ah là, pourquoi tu lui redis ça ? » Z : « Parce qu'il avait pas compris du coup. » C : « Ouais Noan avait pas compris ? » Z : « Oui. »
10'41''	Noan est perdu dans la situation il ne sait plus ce qu'il faut faire : « <i>mais je reprends que du précédent moi ?</i> ». Zélie l'aide en lui rappelant le geste qu'il avait proposé précédemment : « <i>non mais tu fais ça, tu fais le dernier que tu as retenu</i> », cela permet à Noan de se remémorer son mouvement : « <i>ah oui, ouais c'est bon !</i> ».	C : « Est-ce que tu te rappelles de ce que tu ressens à ce moment-là ? On arrive à la fin avec Noan, est-ce que tu te rappelles de ce que tu ressens ? » Z : « Non pas trop. »
11'02''	L'enseignant vient voir Zélie et Noan pour voir leur avancée dans l'exercice : « <i>alors pour l'instant, qui a commencé le chorégraphe ?</i> », « <i>moi, j'ai commencé à faire le mouvement</i> » (Zélie), « <i>ok, et est-ce que toi tu as fait le chorégraphe pour elle ?</i> » (prof), « <i>euh... oui</i> » (Noan), « <i>donc là vous avez 6 mouvements ?</i> » (prof). Noan répond à l'enseignant : « <i>on en a que 4</i> ». L'enseignant répond : « <i>ah oui bah c'est pas grave</i> ». Zélie explique ce qu'ils ont fait dans l'exercice : « <i>on a retenu les derniers qu'on avait fait</i> ».	C : « Donc là tu te focalises sur quoi à ce moment-là ? » Z : « Sur ce qu'ils parlent, sur ce que vous parlez tous les deux. »
11'30''	L'enseignant fait évoluer la situation : « <i>là le but maintenant c'est de faire tous les deux cette chorégraphie à</i>	

	<i>l'unisson, c'est ce que je viens de rappeler</i> » ; en rappelant à Noan et Zélie les procédés chorégraphiques évoqués en cours : « <i>vous pouvez vous mettre face à face, côtes à côtes, comme vous voulez, d'accord ?</i> ».	
11'41	Zélie décide de la position qu'ils vont tenir tous les deux pour faire leur chorégraphie : « <i>bon bah du coup, on fait contre la vitre</i> », « <i>vas-y, on commence par le tien. Vas-y</i> ». Zélie et Noan commencent à répéter ensemble à l'unisson.	Z : « Là en fait, il fallait faire... lui il avait pas compris ce que j'avais voulu dire, du coup en fait il fallait faire là et là, que lui il avait pas fait les deux côtés. » C : « Il avait pas fait des deux côtés, donc là tu vas lui dire ? » Z : « Oui. »
12'08''	Noan et Zélie ont oublié ce qu'ils devaient faire ensuite dans leur chorégraphie, Zélie s'en souvient au bout de quelques instants : « <i>après c'était le mien</i> ». Ils se reprennent leur chorégraphie, mais Zélie n'est pas satisfaite : « <i>bah vas-y, on recommence</i> »	C : « Toi qu'est-ce que tu fais là, tu es en train de ... ? » Z : « En fait là, bah là, là je suis en train, bah de faire avec lui, et le dernier mouvement comme ça, en fait on l'a enlevé parce que ça faisait 4 mouvements, parce que y avait ça aussi. »
12'29''	Zélie et Noan reproduisent une nouvelle fois leur chorégraphie en enchaînant tous les mouvements. Une fois qu'ils ont réussi, Zélie dit à Noan qu'il faut qu'ils continuent de s'entraîner : « <i>on recommence ça à l'infini</i> », Noan n'est pas content « <i>Oh noooooon !</i> ».	Z : « Voilà, ça faisait 4 mouvements, on a enlevé le dernier. Et puis après quand j'étais avec Luna je suis allée le voir pour dire qu'on enlevait ce mouvement. » C : « Et comment tu savais que du coup il fallait que 3 mouvements ? » Z : « Oui. » C : « Tu le savais comment ça ? » Z : « Bah parce que vous l'avez dit avec les consignes. » C : « Donc là en fait tu repenses aux consignes que j'ai dites c'est ça ? » Z : « Oui. »
13'02	Noan en voulant repartir fait le premier geste mais Zélie l'interrompt : « <i>non, non, attend on recommence</i> », donc ils recommencent leur chorégraphie, depuis le début.	C : « Alors pourquoi vous recommencez là ? » Z : « Parce qu'on était pas dans le bon ordre » C : « Vous étiez pas dans le bon ordre ? » Z : « On était pas ensemble » C : « Parce que la consigne c'était quoi ? » Z : « Bah d'être ensemble. »
13'25''	Lorsque Zélie et Noan ont terminé leur chorégraphie une seconde fois ils se retournent vers l'enseignant et arrêtent leur activité : « <i>on a fini</i> ».	C : « Alors là, c'est quoi tes attentes là, à ce moment-là ? » Z : « Bah là je crois que vous dites de se mettre en binôme. Ou non, je pense que tu avais dit qu'on devait ... » C : « Alors imagine pas ce que je vais dire après, mais là, à ce moment-là quand tu dis 'oh on a fini', à quoi tu attendais là, à ce moment-là ? » Z : « Bah on attendait que tu dises quelque chose. » C : « Tu attendais l'intervention du professeur ? »

13'51''	Zélie propose à Noan de refaire la chorégraphie avec une autre orientation : « <i>on fait par là sans la vitre</i> ».	Z : « Oui. »  C : « Alors qu'est-ce qui se passe là ? » Z : « Bah en fait, du coup, je lui ai dit nous on continue, du coup on avait fait sans la vitre pour que ce soit plus dur. »
14'00''	Zélie remontre les mouvements de la chorégraphie à Noan car il ne se souvient pas du tout : « <i>comme ça, et là</i> » ; puis elle s'agace : « <i>tu te souviens pas de tes mouvements ?</i> » et Noan répond : « <i>euh oui bof</i> », donc Zélie prend les choses en mains « <i>attend on recommence</i> », en étant sur le dos de Noan pour qu'il refasse les mouvements : « <i>donc comme ça, comme ça, comme ça et comme ça</i> ».	C : « Alors pourquoi tu lui poses cette question ? » Z : « Bah parce qu'on avait pas l'impression qu'il se souvenait de ce qu'il avait fait. » C : « Alors là tu te focalises sur quoi là ? » Z : « Bah sur les mouvements. » C : « Sur tes mouvements ? » Z : « Sur tous les mouvements qu'on fait » C : « Ceux de Noan aussi ? » Z : « Oui. » C : « Ouais tu regardes ceux de Noan aussi ? » Z : « Oui. »
14'35''	Une fois qu'ils ont répété une dernière fois Zélie et Noan attendent et ne savent pas quoi faire : « <i>maintenant on fait quoi ?</i> » (Noan), « <i>bah je sais pas</i> » (Zélie).	C : « Alors là tu attends ? » Z : « Oui. » C : « Tu attends l'intervention du professeur ? » Z : « Euh bah oui. »
14'53''	Comme ils ne font rien, Zélie propose de refaire la chorégraphie : « <i>on a qu'à recommencer</i> », mais Noan ne veut pas : « <i>non !</i> », Zélie insiste « <i>une dernière fois, une dernière fois</i> », Noan ne veut pas le refaire : « <i>tu as déjà dit une dernière fois</i> », mais Zélie insiste une nouvelle fois : « <i>promis dernière fois</i> ». Noan a été convaincu et ils ont recommencé leur chorégraphie.	C : « Donc là, qu'est-ce qui se passe là ? » Z : « Bah il voulait pas le faire, du coup moi je lui ai dit promis pour qu'on en refasse une autre fois. »
15'13''	Pendant leur dernière chorégraphie Zélie et Noan rigolent car Noan ne le fait pas sérieusement et fini par : « <i>voilà !!</i> ».	

**Situation d'apprentissage n°1 : les marionnettes (groupe affinitaire)**

15'32''	L'enseignant modifie la situation et change les groupes et Zélie se retrouve avec Luna et Dorine : « <i>je vous montre ce qu'on a fait, vas-y, vas-y, c'est ridicule, vas-y</i> ». Zélie rigole pendant que Noan et elle leur montre.	Z : « Donc là on montrait à Luna et Dorine ce qu'on avait fait. » C : « Alors comment tu savais qu'il fallait montrer ? » Z : « Je crois que tu l'avais dit mais je sais pas je l'avais entendu. »
15'50''	Noan et Zélie ont fini de montrer leur chorégraphie à Luna et Dorine : « <i>voilà !!</i> », et Dorine leur fait un retour : « <i>c'est bien, mais en fait, vous êtes pas vraiment coordonnés</i> », « <i>Zélie, elle a fini de faire ça, toi (Noan) tu es comme ça</i> ».	C : « Alors là, elle dit quoi ? » Z : « On est pas vraiment ensemble, coordonnés. » C : « Elle vous fait un retour ? » Z : « Oui. » C : « Donc là tu t'attends à quoi ? Tu l'écoutes, tu t'en fiches ? » Z : « Bah je l'écoute. » C : « Tu es d'accord avec ce qu'elles te disent ? » Z : « Oui. »
16'16''	C'est au tour de Dorine et Luna de montrer leur chorégraphie : « <i>bon vas-y, faites, vous</i> ». Zélie leur fait un retour : « <i>bah c'est bien ça va</i> ».	
16'42''	Zélie se retrouve avec Luna pour que chacune apprenne les mouvements qu'elles ont vu précédemment à l'autre pour qu'elles puissent les enchaîner ensuite, elles commencent par rigoler ensemble toutes les deux. Puis, Zélie décide de prendre les choses en main : « <i>alors je vais t'apprendre mes mouvements</i> », « <i>attend on peut juste se mettre devant la vitre ?</i> ».	C : « Alors là, il se passe quoi là ? » Z : « Bah là on va faire la choré ensemble. » C : « Tu es avec une nouvelle partenaire ? » Z : « Oui. » C : « Luna ? » Z : « Oui. »
17'04''	Zélie montre à Luna les mouvements qu'elle a créé avec Noan auparavant : « <i>faut faire ça</i> », lorsqu'elles font le premier geste ensemble elles en rigolent et Zélie dit : « <i>on dirait un petit papillon</i> ». Puis elle continue avec les autres gestes : « <i>vas-y, 1, 2, 3</i> », « <i>ensuite, il faut faire ça</i> », « <i>non, non, il faut les deux bras aussi</i> », « <i>voilà, comme ça</i> », « <i>ensuite, l'autre</i> ».	Z, <i>en rigolant</i> : « T'as vu on dirait un petit papillon ? » C : « Tu as quel rôle là ? » Z : « Bah de dire ce que j'ai appris. » C : « Là tu la corriges ? » Z : « Oui parce qu'elle avait fait qu'un bras, du coup je lui ai dit de faire les deux bras et en même temps je lui montre. » C : « D'accord, donc tu regardes ses mouvements aussi ? » Z : « Oui. »

	<i>côté », « et ensuite c'était ... c'était ça », « voilà ! ».</i>	
17'50''	Une fois que Zélie a appris les 3 premiers mouvements à Luna elle lui demande : « <i>vas-y on recommence</i> », « à 3 : 1, 2, 3 ! ». Luna n'est pas d'accord avec Zélie car il y a 6 mouvements que Zélie doit lui apprendre : « <i>oui mais faut faire les 6, c'est 6</i> ». Zélie lui répond : « <i>oui je sais, mais faut en recommencer 3 pour être sûr que tu connais</i> », donc Zélie refait le décompte : « 1, 2, 3 ! ».	
18'07''	Zélie demande à Luna de lui montrer les mouvements : « <i>ok, vas-y toi</i> ». Luna demande à Zélie pour savoir ce qu'il faut faire : « <i>du coup après je fais les 3 miens</i> », Zélie lui répond : « <i>oui vas-y</i> », elles se mettent à faire les mouvements de Luna ensemble.	<p>C : « <b>Donc là, dis-moi ce qu'il se passe là, à ce moment-là.</b> »</p> <p>Z : « Bah là je lui dis de faire ses mouvements, et après je vais me dire que ... bah que c'est moi qui dois faire. Enfin là je lui dire de faire ses mouvements. »</p> <p>C : « <b>Ok, tu dis à Luna de faire ses mouvements ?</b> »</p> <p>Z : « <b>Oui.</b> »</p>
18'35''	Zélie se rend compte qu'elle devait montrer 6 mouvements à Luna et pas seulement 3 : « <i>ah mais attend y en a plus que 3 !!</i> ».	<p>Z : « <b>Oui voilà, là après je me dis que c'est pas bon ce que j'ai dit quoi.</b> »</p> <p>C : « <b>Alors tu lui as dit "y a 3 mouvements" puis là en fait tu te rends que ... qu'est-ce qui te fait dire ça ?</b> »</p> <p>Z : « Bah c'est en fait moi je dois montrer mes 6 mouvements et après c'est à elle de le faire. »</p> <p>C : « <b>Et comment tu t'es rappelé que c'était 6 ?</b> »</p> <p>Z : « Bah je sais pas trop. »</p> <p>C : « <b>Ouais tu sais pas trop, ça t'es revenu comme ça tout d'un coup ?</b> »</p> <p>Z : « <b>Oui.</b> »</p>
19'01''	Zélie fait une proposition pour s'adapter à la situation : « <i>bah en fait on en a fait 3 chacun son tour, en gros je fais, tu fais, je fais, tu fais, ok ?</i> ». Luna redemande les 3 premiers mouvements de Zélie : « <i>oui bah attend, du coup, les 3 tiens c'est ça ...</i> » et Zélie lui remontre : « <i>ça, ça, ça ...</i> ». Mais Zélie et Luna ne sont pas d'accord sur les mouvements : « <i>oui mais non après ça, ça continue ça</i> » (Luna), « <i>mais non c'est ça</i> ».	<p>C : « <b>Alors là vous semblez pas d'accord ?</b> »</p> <p>Z : « <b>Oui parce que là en fait c'est le truc de 4, ça va faire 4 mouvements sinon.</b> »</p> <p>C : « <b>Oui d'accord, et là tu veux apprendre tes mouvements ou t'apprends ceux de Zélie ?</b> »</p> <p>Z : « <b>Là je vais apprendre mes mouvements à moi à Luna.</b> »</p> <p>C : « <b>Les 6 ?</b> »</p> <p>Z : « <b>Oui.</b> »</p> <p>C : « <b>D'accord et là tu en as montré que 4 là pour l'instant ?</b> »</p> <p>Z : « <b>Euh oui, mais en fait là du coup j'en ai montré ... je devais en montrer 3 mais en fait j'en ai montré 4.</b> »</p> <p>C : « <b>Et Luna, elle avait pas l'air trop d'accord ?</b> »</p> <p>Z : « <b>Non.</b> »</p>

19'47''	Luna montre à Zélie que le nombre de mouvements n'est pas bon : « <i>ça fait 4</i> », Zélie est étonnée « <i>ah bon ?</i> », donc Luna lui montre qu'il y a bien 4 mouvements au lieu de 3 : « <i>ça fait le premier, le deuxième, le troisième</i> ». Zélie lui explique ses mouvements : « <i>ah bah ... mais non ce truc c'est deux même</i> », Luna n'est toujours pas d'accord : « <i>bah non, c'est deux différents</i> ». Zélie se laisse convaincre : « <i>bah ... ouais, ouais j'avoue</i> ». Elles finissent par tomber d'accord : « <i>bah du coup on enlève ça à la fin</i> » (Zélie), « <i>ok</i> ».	
20'08''	L'enseignant intervient auprès de la classe pour rappeler les consignes : « <i>c'est bien les 6 mouvements, c'est bien les 6 mouvements qu'il faut apprendre on est d'accord</i> ».	<p>Z : « <i>Oui là après tu l'as rappelé.</i> »  C : « <i>Alors là tu me regardes là à ce moment-là ?</i> »  Z : « <i>Euh oui je crois.</i> »  C : « <i>Tu t'attends à quoi là en me regardant ?</i> »  Z : « <i>Bah je m'attends à ce que tu dises bah les consignes.</i> »  C : « <i>Ouais tu écoutes les consignes ?</i> »  Z : « <i>Oui.</i> »</p>
20'30''	Luna demande à Zélie de lui apprendre les 6 mouvements : « <i>bon du coup, bah apprend moi les 6</i> ». Zélie lui remontre les 3 premiers gestes : « <i>donc alors, donc ça, ça, ça</i> ». Luna pose des questions à Zélie concernant les mouvements : « <i>ah c'est pas du bon côté ?</i> », Zélie lui montre le bon côté : « <i>ça !</i> », Luna redemande pour être sûre : « <i>oui c'est de ce côté ?</i> », Zélie lui répond : « <i>oui là et là</i> ». Luna lui demande les 3 derniers mouvements qui lui manquaient : « <i>oui après</i> ». Zélie lui montre la suite : « <i>bah du coup ça, ça et ça</i> ». Une fois que Luna réalise une première fois les gestes Zélie dit : « <i>voilà, on recommence aller. 1, 2, 3</i> ». Elles font les 6 mouvements ensemble, mais Zélie rigole pendant leur chorégraphie.	
20'59''	Zélie dit ce qu'elle pense à Luna : « <i>en vrai ça va ?</i> » et Luna lui répond : « <i>oui ça va</i> »	<p>C : « <i>Donc là tu juges, tu dis que ça va ?</i> »  Z : « <i>Oui.</i> »</p>

21'06''	C'est au tour de Luna de montrer ses mouvements à Zélie pour qu'elle les apprenne : « <i>du coup les miens, c'est ça, ça, ça</i> ». Zélie reproduit en même temps les gestes, puis les reproduit seule : « <i>tu les as retenus ?</i> » (Luna), « <i>ouais vas-y, ah bah attend</i> ».	<p>C : « Tu t'attends à quoi là, tu regardes quoi à ce moment-là ? »  Z : « Bah ses mouvements. »  C : « Ses mouvements à Luna ? »  Z : « Oui. »  C : « Donc là vous avez le miroir pour vous aider ? »  Z : « Oui. »</p>
21'36''	Une fois que Zélie a reproduits tous les mouvements seule elle propose : « <i>ok bah on refait tout !!</i> », mais Luna n'est pas d'accord : « <i>bah attend, attend, on refait une deuxième fois les mouvements et après on refait tout</i> ». Zélie fait le décompte : « <i>1, 2, 3</i> ». Pendant qu'elles refont les gestes de Luna, Zélie pousse des cris de joie : « <i>yuuuuuh, yuuuuuuuuuh</i> » et en rigole.	<p>C : « Donc là qu'est-ce qui se dit là entre vous deux ? »  Z : « Bah qu'on refait tous les mouvements pour être bien sûres. »  C : « D'accord et Luna, elle te dit quoi ? »  Z : « Euh je sais pas j'ai pas bien entendu. »  C : « Parce que toi à ce moment-là tu veux refaire pour être ... »  Z : « Pour être sûres qu'on connaît bien. »  C : « Toi ce qui t'intéresse à ce moment-là c'est vraiment de connaître bien la choré ? »  Z : « Oui. »  C : « C'est ça ton envie à ce moment-là ? »  Z : « Oui. »</p>
22'14''	Luna prend la décision de refaire avec tous les mouvements : « <i>bon du coup on refait là ?</i> », Zélie demande l'ordre des gestes pour se mettre d'accord : « <i>ouais aller, donc on commence par les miens ?</i> ». Luna fait une remarque pour faire leur chorégraphie : « <i>faut juste qu'on voit pas que c'est différent, ok ? Faut qu'on ait l'impression que c'est la même choré</i> » et Zélie est d'accord « <i>ouais !! Aller 1, 2, 3</i> ».	<p>C : « Alors qu'est-ce qui se passe là à ce moment-là, elle te dit quoi Luna ? »  Z : « Bah qu'on a l'impression que c'est pas la même choré sinon, faut sauter en même temps. », « oui là on voit que c'est la même choré. »</p>
22'44''	Une fois que l'intégralité de la chorégraphie a été faite par Zélie et Luna, elles disent ce qu'elles ont ressenti : « <i>en vrai ça va ?</i> » (Zélie), « <i>ouais</i> » (Luna). Mais Zélie fait à son tour une remarque sur leur danse : « <i>mais juste qu'après, tu vois par exemple après pour le spectacle faut que ce soit harmonieux</i> ».	<p>C : « Alors là tu lui dis quoi là ? »  Z : « Bah que en fait ça se voit que c'est pas les mêmes mouvements, parce qu'on s'arrête et là après on fait l'autre mouvement. »  C : « Euh ... alors attend j'ai pas compris. Tu lui dis quoi ? Attends répète ce que tu viens de me dire. »  Z : « Bah en gros, là ça se voit que euh ... après les 3 mouvements que moi je fais ça se voit que y a un décalage pour faire les mouvements à Luna. »  C : « Vous voyez que c'est différent comme chorégraphie ? »  Z : « Oui. »  C : « Toi ce qui t'intéresse à ce moment-là c'est quoi ? »  Z : « Bah de bien faire les mouvements. »  C : « De bien faire les mouvements, les 6 quoi ? »  Z : « Oui. »</p>

23'18''	Zélie propose à Luna de recommencer une nouvelle fois leur chorégraphie : « <i>aller on recommence tout</i> », « <i>1, 2, 3</i> ».	
23'29''	Mais à un moment, elles ne sont plus synchronisées : « <i>attend, attend</i> » (Zélie), « <i>ça va trop vite</i> » (Luna), « <i>ouais, ouais</i> ». Zélie fait un commentaire sur la musique : « <i>la musique, elle est bien</i> ». Puis elles se reconcentrent sur leur danse : « <i>vas-y, on recommence</i> » (Zélie). Une fois qu'elles ont réussi leur première partie de chorégraphie Luna dit : « <i>ok bah c'est bon, on fait mes gestes</i> ». Zélie fait une erreur dans la chorégraphie : « <i>je me souvenais plus</i> ». Une fois qu'elles ont fait toute la chorégraphie Luna dit : « <i>voilà c'est ça</i> ».	<p>C : « Qu'est-ce que tu dis là à ce moment-là ? »  Z : « En fait que j'aimais bien la musique. »  C : « Donc là vous regardez quoi ? Vous regardez toujours le miroir ? »  Z : « Oui. »  C : « Et tu regardais quoi ? Les mouvements de Luna, les tiens ? »  Z : « Bah les deux. »  C : « Les deux ? Pour voir si vous êtes coordonnées ? »  Z : « Oui. »</p>
24'08''	Zélie va voir Noan pour le prévenir sur le fait qu'ils avaient fait trop de mouvements dans la première situation ensemble : « <i>attend j'arrive, faut juste que j'aille voir Noan pour dire que du coup on en enlève un</i> », « <i>Noan ? Juste on a enlevé ce mouvement sinon en fait ça en fait 4. Donc ce mouvement-là à la fin tu le fais pas</i> ».	<p>C : « Alors vas-y dis-moi là ce qui se passe, qu'est-ce qui te fait dire ça ? »  Z : « Bah parce que en fait je me rends compte que du coup on en a enlevé un. »</p>
24'25''	Luna demande à Zélie de refaire leur danse : « <i>attend vas-y, on les refait et on compte</i> », « <i>ouais !! Donc il faut en faire 12, ok ? 1, 2, 3</i> » (Zélie). Zélie et Luna comptent ensemble chaque mouvement de la chorégraphie pour avoir le bon nombre : « <i>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12</i> ».	<p>C : « Donc là qu'est-ce qui te pousse à la refaire là ? »  Z : « Bah pour être sûre de bien faire. »  C : « Ouais pour être sûres de bien faire. »  Z : « Et après tu vas nous dire de nous placer et après on va se placer. »  C : « Alors c'est toi qui comptes ? »  Z : « On compte nous deux, c'est juste que là on entend plus moi. »  C : « Alors qu'est-ce qui te pousse à compter comme ça ? »  Z : « En fait, c'est elle qui a dit qu'on pouvait compter comme ça on est sûres d'en avoir 12. »</p>
25'03''	Au moment d'une reproduction de la chorégraphie Luna se rend compte qu'elle ne faisait pas bien un geste : « <i>oh faut faire ça ?</i> », Zélie acquiesce et lui remontre « <i>oui, faut faire ça et ça, duuuuummm</i> ».	<p>C : « Alors qu'est-ce tu ressens là avec le travail avec Luna à ce moment-là ? »  Z : « Bah là je suis mieux qu'avec Noan. »  C : « T'es mieux qu'avec Noan ? »  Z : « Oui. »  C : « Tu te sens plus libérée ? »  Z : « Euh ... bah oui un peu. »</p>

25'31''	Zélie et Luna se sont positionnées sur leur scène pour faire leur chorégraphie, Zélie était devant et Luna derrière.	<p>C : « Ouais t'oses plus peut-être ? »  Z : « Oui. »</p> <p>Z : « c'est là qu'on se mettait, là y en avait une qui était comme ça dans le miroir et une autre qui était comme ça. Luna, elle était derrière, ça faisait du plus grand au plus petit et ça faisait décaler. Comme ça à la fin quand on tournait ça faisait joli quoi. »  C : « Ok, toi tu voulais rendre ça plus joli ? »  Z : « Oui. »</p>
25'50''	Luna et Zélie essayent de rajouter les déplacements dans leur chorégraphie, Luna propose de commencer dos-à-dos : « <i>attend juste on peut essayer dos-à-dos</i> », « <i>ok vas-y</i> » (Zélie) et elles se mettent à rire. Zélie ne veut pas commencer la chorégraphie de cette manière : « <i>non, non, non c'est trop dur</i> ». Luna propose une autre idée : « <i>attend met-toi là</i> », Zélie fait quelques corrections : « <i>euh comme ça ? Non voilà comme ça. Non mais tu étais bien tout à l'heure. Voilà comme ça bouge plus</i> »	<p>C : « Alors là tu rigoles ? »  Z : « Oui parce que en fait, et bah en fait c'était trop dur, parce qu'on était trop proche. »  Z : « Là autrement on se mettait comme ça. Bon là on la (Luna) voit pas. Je crois que tu vas nous dire de nous remettre. »</p>

## 9.2 Retranscription de l'entretien d'auto-confrontation dans le contexte des interactions spontanées

Time-code	Description du contexte (observations et communications en situation)	Entretien d'auto-confrontation avec Zélie. Verbatim des chercheurs (C) Verbatim de Zélie (Z)
	<b><u>Groupe affinitaire : Zélie, Sienna, Anaïs</u></b>	
1'10''	→ Début de la vidéo. Les trois filles sont placées à côté avec une fiche d'observation pour trois. La chorégraphie des danseurs n'est pas commencée. Elles n'interagissent pas pour le moment.	<p>C : « Tu es dans un premier groupe de spectateur / juge avec les filles. A quoi tu t'attends avec les filles ? »</p> <p>Z : « Bah que ce soit sérieux, enfin que ce soit bien quoi. »</p> <p>C : « Que ce soit sérieux ? »</p> <p>Z : « Parce qu'avec les gars c'était moins sérieux. »</p> <p>C : « D'accord donc on reviendra avec les gars tout à l'heure. Donc oui tu penses qu'avec les filles ça va être plus sérieux ? »</p> <p>Z : « Oui ça va être mieux. »</p>
1'34''	→ Chorégraphie toujours pas débutée. Sienna et Anaïs regardent vers les danseurs. Zélie regarde la feuille.	<p>C : « D'accord. Donc là qu'est-ce que tu regardes au départ ? On voit que tu regardes quelque chose. »</p> <p>Z : « Bah la feuille. »</p> <p>C : « La feuille ? Les critères de la feuille ? »</p> <p>Z : « Oui »</p>
1'52''	→ Chorégraphie va débiter. Zélie s'adresse à ses deux camarades : « Mais ça on remplit à la fin ? »	<p>C : « Alors là décris moi ce qu'il se passe. »</p> <p>Z : « Bah enfaite je n'étais pas sûr si on remplissait ça à la fin ou pas. »</p> <p>C : « D'accord tu ne savais plus ce qu'on avait dit là-dessus quoi. Donc tu demandes à tes copines ? »</p> <p>Z : « Oui. »</p>
2'10''	→ La chorégraphie débute. Les trois filles ont le regard tourné vers les danseurs.  Sienna tourne le regard de temps en temps vers la feuille d'observation. Zélie et Anaïs ont toujours le regard tourné vers les danseurs.	<p>C : « Donc la chorégraphie a commencé, sur quoi te focalises tu ? »</p> <p>Z : « Bah sur la chorégraphie »</p> <p>C : « Sur la chorégraphie. Quelque chose en particulier ? »</p> <p>Z : « Bah ce qu'ils font »</p> <p>C : « Ce qu'ils font. Pas une personne en particulier ? »</p> <p>Z : « Mmmh non »</p> <p>C : « Tu penses à quoi à ce moment-là ? »</p> <p>Z : « Bah que c'est bien »</p>
3'10''	→ La chorégraphie se finit. Les trois filles tournent le regard vers la fiche d'observation.	<p>C : « La chorégraphie se finit. Qu'est-ce que tu fais ensuite ? »</p> <p>Z : « Bah je vais regarder la feuille »</p> <p>C : « Tu regardes la feuille. »</p>

	<p>→ La classe se met à applaudir. Zélie et Anaïs applaudissent pendant que Sienna a déjà commencé à remplir la feuille. Zélie s'adresse à Sienna en pointant la feuille : « Bah oui, oui »</p> <p>Les trois filles tournent le regard vers la feuille. Sienna a le crayon. Zélie s'adresse une nouvelle fois à Sienna en pointant un autre critère : « oui ».</p>	<p>Z : « Donc là je dis ce que je pense à Sienna, comme ça elle peut écrire. » C : « D'accord donc Sienna c'est elle qui a le crayon. Tu avais cette fiche-là lors de l'observation (le chercheur remonte la fiche d'observation à Zélie.). Tu dis « oui, oui » donc c'est plus en haut de la feuille que tu regardes ? » Z : « Oui. »</p>
3'53''	<p>→ Zélie reprend : « Est-ce que tous les espaces de la scène sont utilisés ? Bah oui. » Sienna complète : « Oui ça va. » Zélie : « Ça va. »</p>	<p>C : « Alors là tu dis ça, qu'est ce qui te fait dire ça ? » Z : « Bah quand j'ai vu la danse bah ça m'a fait réfléchir que bah oui c'était bon. » C : « Ouais tu as vu la danse. Tu te souviens de la danse juste avant. »</p>
4'10''	<p>→ Zélie : « Avez-vous repéré des déplacements en forme de... » L'enseignant intervient à haute voix vers les spectateurs / juges : « Les spectateurs, vous vous concertez d'abord par petit groupe. Après on fera un point avec la classe. » Les trois filles ont le regard tourné vers l'enseignant. Une fois l'intervention de l'enseignant terminé, elles reprennent le remplissage de la fiche d'observation.</p>	
4'48''	<p>Anaïs : « Quels niveaux ? » Zélie : « Heu proche du sol » Sienna : « Non moyen » Zélie : « Heu moyen debout » Anaïs : « Non ils n'ont pas été vraiment proches du sol. » Zélie : « Ouais c'est moyen » Sienna : « Regarde ils sont... Proche du sol c'est quand... » Zélie : « Ouais c'est quand tu es allongé » Sienna : « Nous quand on est proche du sol... » Zélie : « Ah mais un moment ils sont allongés ! » Anaïs : « C'est debout. » Zélie : « A un moment ils sont levés. »</p>	<p>C : « Alors là dis-moi ce qu'il se passe dans le groupe ? » Z : « Bah on essaie de trouver les niveaux. » C : « Vous n'avez pas l'air d'accord ? » Z : « Bah si. Heu non on est un peu moins d'accord sur proche du sol. Mais après je vais m'en souvenir qu'enfaite si ils étaient allongés. » C : « D'accord. Quand tu dis « proche du sol c'est allongé » tu expliques à qui ? » Z : « Bah à Sienna. » C : « Alors là tu essayes de dire quoi ? » Z : « Bah de dire ce que je pense » C : « De dire ce que tu penses, de convaincre les filles ? » Z : « Oui »</p>

5'20''	<p>L'enseignant interpelle les trois filles pour qu'elles stoppent leur réflexion sur la fiche d'observation.  Enseignant : « Les filles vous stoppez, on lance un deuxième passage pour vous aider »  Sienna: « Ah d'accord »  Zélie: « Ah d'accord ok. »</p>	<p>C : « Donc là j'interpelle. Peux-tu me décrire ce qu'il s'est passé ? »  Z : « Bah là du coup on pensait qu'on allait faire qu'un seul passage du coup qu'on devait tous faire sur la feuille. Mais on va répondre aux questions après le deuxième passage du coup. »  C : « D'accord, donc dans le deuxième passage tu vas t'intéresser à quoi ? »  Z : « Bah à la danse. »  C : « A la danse comme au premier passage ou tu vas t'intéresser un peu à autre chose ? »  Z : « Bah qu'à la danse et après je vais voir avec la feuille. »</p>
5'50''	<p>Juste avant le début du second passage des danseurs, Zélie s'adresse à Sienna et Anaïs :  Zélie : « Ils sont par terre à un moment quand ils sont allongés. »  Sienna : « On verra après »  Zélie : « Ok »</p>	
5'55''	<p>Le second passage de la chorégraphie commence. Les 3 filles regardent les danseurs.</p>	
6'09''	<p>Les danseurs s'allongent durant leur chorégraphie. Zélie interpelle les filles :  Zélie : « Regarde ! T'as vu ? »  Sienna : « Ouais. »  Zélie : « Ils sont par terre. »</p>	<p>Z : « Là on a vu qu'ils étaient allongés. »  C : « Tu remarques qu'ils étaient allongés, tu le signifies à ... »  Z : « A Sienna. »  C : « D'accord. »</p>
6'30''	<p>La chorégraphie continue</p>	<p>C : « Tu te sens comment pendant la danse ? Tu ressens quoi ? »  Z : Bah que c'est bien</p>
6'49''	<p>Fin de la chorégraphie. Les filles applaudissent et se tournent vers la feuille.</p>	<p>C : « Alors là qu'est-ce que tu fais ? »  Z : « Bah là j'applaudis »  C : « Qu'est ce qui te fait applaudir ? »  Z : « Bah parce qu'ils ont fini donc faut applaudir. »  C : « Ensuite tu te focalises sur quoi sur la feuille ? »  Z : « Bah par là (montre feuille observation) mais après je sais que là on avait mis « oui » mais enfaite on va mettre « non ». »  C : « Donc pour le critère « un unisson entre tous les danseurs » vous aviez mis oui mais enfaite... »  Z : « Bah on a réfléchi quand on a reregardé qu'enfaite non. Et après on va remplir le bas de la feuille. »</p>

7'33''	<p>L'enseignant demande aux observateurs s'ils ont terminé de remplir la feuille. Sienna : « On n'a pas fini »</p> <p>Les 3 filles poursuivent le remplissage de la feuille. Zélie : « Donc là on met non. » Anaïs : « Bah oui. »</p>	<p>C : « Donc là tu mets « non » à quoi comme critère ? » Z : « Un unisson entre tous les danseurs et à lui (désigne la feuille) » C : « Ah oui c'est ça que tu dis que tu changes. Un unisson par deux répété deux fois. » Z : « Et là on voit qu'il n'y pas deux fois. » C : « Oui vous voyez que l'unisson par deux il n'est pas répété deux fois sur ce que vous avez vu. »</p>
7'57''	<p>Intervention de l'enseignant vers les spectateurs Enseignant : « Est-ce que vous avez réussi à voir tous les éléments ? » Zélie regarde le prof et hoche la tête pour dire « oui ». Anais et Sienna sont encore à regarder la feuille.</p>	<p>C : « Donc là tu te focalises sur quoi ? » Z : « Sur ce que tu dis. » C : « Tu me regardes et tu te focalises sur moi ok. »</p>
8'09	<p>Temps des feed-back aux danseurs. Enseignant : « Est-ce qu'il y a des éléments qui vous manque ? » Zélie, Anais, Sienna : « Non » (hésitantes) Enseignant : « Dites-le c'est à vous de leur dire le but c'est de les aider. » Zélie à Sienna / Anais : « Qu'ils ne sont pas trop à l'unisson ? » (voix basse) Enseignant : « N'hésitez pas à le dire »</p>	<p>C : « Donc là qu'est-ce qu'il se passe ? Tu as dit quelque chose ? » Z : « Bah qu'ils ne sont pas trop à l'unisson. » C : « Oui qu'ils ne sont pas à l'unisson et après qu'est ce qu'il se passe dans le groupe ? » Z : « Bah Sienna elle va lever la main pour le dire. »</p>
8'45''	<p>Sienna lève la main : « Vous n'étiez pas trop à l'unisson, ce serait bien d'être un peu plus à l'unisson. » Enseignant : « Problème d'unisson ok, quoi d'autres ? » Zélie à Sienna/Anais : « Par contre quand ils sont deux ils sont bien à l'unisson. »</p>	<p>C : « Donc là tu dis quoi aux filles ? » Z : « Bah quand ils sont deux ils sont bien à l'unisson. » C : « Oui d'accord mais qu'est ce qui te faire dire ça ? » Z : « Bah c'est parce que j'ai regardé la danse. » C : « Tu te souviens de la danse d'accord. »</p>
9'04''	<p>Un autre groupe de spectateur intervient : « Mais l'unisson par deux il n'est pas répété deux fois. » Enseignant : « Oui en effet il doit y avoir un unisson collectif dansé une fois et un unisson par deux répété deux fois. »</p>	<p>Z : « Ouais là on dit que l'unisson il n'est pas répété deux fois. » C : « D'accord. Là j'interviens, tu te focalises sur quoi ? » Z : « Sur ce que tu dis. »</p>

<p>10'21''</p>	<p>L'enseignant fait une régulation collective qui dure 1'30.</p> <p>Enseignant : « Quoi d'autres comme retour ? »  Les trois filles regardent leur feuille d'observation.  Zélie pointe le bas de la feuille en s'adressant à Sienna qui elle lève le doigt : « Parole, parole ! Vas-y ! »  Sienna prend la parole devant la classe : « Mais je trouve que Miguel et Hugo ont rigolé et qu'il y a trop d'espace entre Miguel et Noé donc ça fait un peu bizarre. »  Zélie en pointant la feuille : « Donc là on met rire ? Ils ont un peu rigolé. »  Anaïs : « Bah oui du coup. »</p>	<p>C : « Là tu regardes la feuille ? »  Z : « Ouais »  C : « Qu'est-ce que tu cherches à regarder sur la feuille ? »  Z : « Bah à voir si on a tous bien fais. Et après on va se rendre compte que certains danseurs ont ri et parlé. »  C : « D'accord vous avez vu quelques gestes parasites. »</p>
----------------	--	---

Time code	Description du contexte (observations et communications en situation)	Entretien d'auto-confrontation avec l'élève (Zélie) Verbatim du chercheur (C), verbatim de Zélie (Z)
	<p><b><u>Situation d'apprentissage en tant que spectateurs dans un groupe non-affinitaire</u></b></p> <p>Zélie se retrouve en tant que spectatrice/observatrice d'un groupe qui va passer devant toute la classe pour montrer leur chorégraphie afin qu'ils reçoivent des conseils pour l'améliorer en vue de l'évaluation. Les camarades qui accompagnent Zélie dans cette tâche sont Noé, Miguel et Hugo. Zélie ne les côtoie que très peu à la récréation et hors des cours.</p>	
11'11''	Zélie est avec Noé, Hugo et Miguel pour faire leur rôle de spectateurs/observateurs.	<p>C : « Alors là c'était dans le premier groupe, maintenant on passe dans le deuxième avec les gars. Donc là, à quoi tu t'attends avec les gars ? »</p> <p>Z : « Bah que ça soit un peu moins sérieux parce que souvent ils rigolent, même dans la danse, ils ont un peu rigolé. »</p> <p>C : « Ok, parce que tu les connais un peu ? »</p> <p>Z : « Oui, oui. »</p> <p>C : « Alors tu te dis quoi en fait ? »</p> <p>Z : « Bah que ça va être ... mmmh ... que ça va être un peu moins sérieux. »</p>
11'38''	L'enseignant demande au dernier groupe de passer devant la classe pour faire sa chorégraphie : « <i>dernier passage !!!</i> ».	<p>C : « Donc là qu'est-ce que tu regardes là en gros, tu regardes quelque chose ? »</p> <p>Z : « Bah la feuille. »</p> <p>C : « Et quoi précisément ? »</p> <p>Z : « Les ... bah les ... bah ce qu'il faut ... »</p> <p>C : « Ouais les critères ? »</p> <p>Z : « Oui. »</p>
11'53''	Le groupe commence sa chorégraphie et Zélie, Noé, Miguel et Hugo la regardent attentivement.	<p>C : « Donc là qu'est-ce que tu fais là à ce moment-là ? »</p> <p>Z : « Je regarde la danse. »</p> <p>C : « Tu regardes la danse. Même question que tout à l'heure, quelque chose en particulier ? »</p> <p>Z : « Bah Ambre et euh ... et euh ... et Manille. »</p> <p>C : « Ambre et Manille ? »</p> <p>Z : « Oui. »</p> <p>C : « Et il y a une raison ? »</p> <p>Z : « Bah parce que euh ... parce que ... bah parce que, parce que, parce que en fait je les regardais. »</p>

12'37''	Pendant la représentation Hugo joue avec un élastique en même temps que de regarder la chorégraphie qu'il va devoir conseiller.	<p>Z : « Hugo il est avec son élastique. Je ne sais pas ce qu'il fait avec ça. »  C : « Euh là tu vois qu'il est avec son élastique ? »  Z : « Euh non, non, non je l'entends. Voilà, c'est pour ça que c'est un peu moins sérieux »  C : « D'accord, Hugo joue avec son élastique alors ? »  Z : « Oui. »</p>
12'55''	Hugo fait un commentaire et encourage une des personnes qui passent : « <i>aller Chloé !</i> », puis en s'adressant à Miguel : « <i>là il fait notre truc</i> », et Miguel lui répond : « <i>bah c'est normal</i> ». Puis Noé fait un commentaire à son tour : « <i>ça c'est stylé en vrai</i> ». Miguel lui aussi fait un commentaire : « <i>on dirait spiderman</i> » et Zélie réagit en répétant en se tournant vers les garçons : « <i>spiderman pfff</i> ». Hugo finit par un dernier commentaire : « <i>non mais Chloé, elle est meilleure</i> ».	<p>C : « Qu'est-ce qui se dit dans le groupe ? »  Z : « Bah "aller Chloé !" je crois. »  C : « Là tu regardes toujours Manille et Ambre ? »  Z : « Euh non plus trop, là je pense que je regardais plus tout le monde. »  C : « Là tu tournes la tête ? »  Z : « Nan parce qu'en fait ils ont dit "spiderman", et je me suis dit que "bah je ne trouve pas que ça faisait spiderman". »  C : « Ah oui c'est ce que tu dis après ? »  Z : « Oui. »</p>
14'18''	La représentation du groupe vient de se terminer et Zélie commencer directement par se saisir de la feuille pour faire ses remarques en fonction des critères qui y sont inscrits : « <i>alors, oui, oui, oui</i> ». Miguel se charge d'écrire les commentaires et d'entourer les critères qui sont respectés sur la feuille. Zélie lui quoi entourer : « <i>donc là euh bah oui, oui, oui ils sont bien ensemble</i> ». Zélie dirige les critères qu'ils doivent entourer : « <i>euh là ! Est-ce que l'espace ... ? Oui, oui là oui</i> » et Hugo confirme : « <i>oui, oui, oui</i> ».	<p>Z : « Donc là après on va s'intéresser plus à la feuille. »  C : « Alors tu dis "oui, oui", alors qu'est-ce qui te fait dire ça ? Sur quels critères ? »  Z : « Parce que là du coup ils font, lui donc après voilà. »  C : « D'accord les 2 poses photos sont présentes. Donc ça tu te rappelles de la chorégraphie finalement ? »  Z : « Oui. »  C : « Ils sont bien ensemble ? »  Z : « Là ils sont bien à l'unisson je pense je voulais dire. »  C : « Donc là les gars ils ont l'air plutôt d'accord avec toi ? »  Z : « Oui. »</p>
15'05''	Zélie dit ce qu'elle pense à propos d'un autre critère : « <i>euh là, ils sont plus trop moyens debout et en haut</i> », et Hugo répète ce qu'elle vient de dire : « <i>moyens debout ouais</i> », ce qui fait rire Miguel et Noé. Alors que les garçons rigolent.	<p>Z : « Donc là, ils rigolent donc c'est un peu ... »  C : « Ce n'est pas grave. Sur quoi tu te focalises là ? »  Z : « Sur la feuille. »</p>
15'31''	Zélie continue de rester sérieuse : « <i>là on n'a pas de gestes parasites</i> ». Un	<p>C : « Est-ce que tu te focalises sur leurs rires ou plus sur la feuille ? »  Z : « Bah plus sur la feuille. »</p>

	<p>des garçons demande si un des critères a été respecté : « <i>et là non ?</i> », Zélie lui répond : « <i>oui y a un moment y a proche du sol, proche du sol, si</i> ». Les garçons continuent de rigoler tout en remplissant la feuille d'observation : « <i>si là y a rien</i> », « <i>euh et là 'vous observez le début et la fin'</i> », Miguel réfléchit à voix haute : « <i>bah non, bah si</i> ».</p>	<p>C : « <i>Donc là les gars sont en train de remplir la feuille, toi qu'est-ce que tu fais là ?</i> »  Z : « <i>Bah là je pense qu'ils vont faire la deuxième danse, donc je vais voir la deuxième danse.</i> »  C : « <i>D'accord, ce qui focalise ton attention, c'est que tu t'attends à ce qu'il y ait un deuxième passage ?</i> »  Z : « <i>Oui.</i> »</p>
16'06''	<p>L'enseignant prend la parole à la suite de la chorégraphie : « <i>ok, alors est-ce que vous avez vu tous les éléments ?</i> », Miguel répond : « <i>oui tous, sans faute</i> », l'enseignant repose une autre question : « <i>est-ce que vous avez vu des points qui vous semblent à améliorer par rapport aux critères qui sont sur la feuille ?</i> » et les gars répondent : « <i>bah non</i> » (Miguel), « <i>c'était bien</i> ». L'enseignant lui repose une question : « <i>tu as aimé ?</i> », « <i>oui</i> » (Hugo), « <i>pourquoi tu as aimé ?</i> », « <i>c'était bien</i> ». Sa réponse fait rire tout le reste de la classe.</p>	<p>C : « <i>Et là maintenant ?</i> »  Z : « <i>Là en fait ... ah bah là en fait tu parles du coup.</i> »  C : « <i>Tu te focalises sur ma parole, sur la parole d'enseignant ?</i> »  Z : « <i>Oui.</i> »  C : « <i>Là, à ce moment-là, tu dis rien ?</i> »  Z : « <i>Bah ... bah je suis d'accord en fait avec ce que les gars disaient.</i> »  Z : « <i>Là je vais rigoler parce que là je vais dire 'c'est ce que tu dis toujours la même chose'.</i> »</p>
17'00''	<p>L'enseignant demande à un autre groupe de faire des commentaires sur la danse du groupe qui vient de passer : « <i>les filles autres choses à rajouter ?</i> ».</p>	<p>C : « <i>Là tu te focalises sur autre chose ?</i> »  Z : « <i>Bah ce que les filles, elles vont dire.</i> »</p>
17'19''	<p>Miguel redemande la parole pour faire un commentaire : « <i>c'est bien parce qu'ils sont bien ... euh ... organisés, ils sont bien en choré, à l'unisson</i> ». Pendant que les filles et Miguel faisaient des commentaires Hugo et Noé n'étaient plus concernés et jouaient avec l'élastique de Hugo.</p>	<p>C : « <i>Donc là tu tournes la tête ?</i> »  Z : « <i>Bah pour écouter ce que Miguel dit.</i> »  C : « <i>Ça te surprend ce qu'il dit ?</i> »  Z : « <i>Non.</i> »</p>

## 9.3 Analyse EAC dans le contexte des interactions spontanées dans un groupe affinitaire

Signe hexadique	Cours d'expérience de l'élève (Zélie)
<p>Engagement : préoccupations significatives, intentions (E)</p> <p>Verbe à l'infinitif</p>	<p><b>1) Remplir la fiche d'observation (1'52) + (3'10) + (10'21) :</b>  C : « Alors là décris moi ce qu'il se passe. »  Z : « Bah enfaite je n'étais pas sûr si on remplissait ça à la fin ou pas. »  C : « D'accord tu ne savais plus ce qu'on avait dit là-dessus quoi. Donc tu demandes à tes copines ? »  Z : « Oui. »</p> <p>C : « La chorégraphie se finit. Qu'est-ce que tu fais ensuite ? »  Z : « Bah je vais regarder la feuille »  C : « Tu regardes la feuille. »</p> <p>C : « Qu'est-ce que tu cherches à regarder sur la feuille ? »  Z : « Bah à voir si on a tous bien fais »</p> <p><b>2) Aider ses camarades (3'10) :</b>  Z : « Donc là je dis ce que je pense à Sienna, comme ça elle peut écrire. »  C : « D'accord donc Sienna c'est elle qui a le crayon. »</p> <p><b>3) Convaincre ses camarades (4'48) + (6'09) :</b>  C : « D'accord. Quand tu dis « proche du sol c'est allongé » tu expliques à qui ? »  Z : « Bah à Sienna. »  C : « Alors là tu essayes de dire quoi ? »  Z : « Bah de dire ce que je pense »  C : « De dire ce que tu penses, de convaincre les filles ? »  Z : « Oui »</p> <p>Z : « Là on a vu qu'ils étaient allongés. »  C : « Tu remarques qu'ils étaient allongés, tu le signifies à ... »  Z : « A Sienna. »  C : « D'accord. »</p>
<p>Attentes dans la situation (A)</p> <p>Fait, situation</p>	<p><b>1) Un travail scolaire sérieux (1'10) :</b>  C : « Tu es dans un premier groupe de spectateur / juge avec les filles. A quoi tu t'attends avec les filles ? »  Z : « Bah que ce soit sérieux, enfin que ce soit bien quoi. »  C : « Que ce soit sérieux ? »  Z : « Parce qu'avec les gars c'était moins sérieux. »  C : « D'accord donc on reviendra avec les gars tout à l'heure. Donc oui tu penses qu'avec les filles ça va être plus sérieux ? »  Z : « Oui ça va être mieux. »</p> <p><b>2) Intervention de l'enseignant (7'57) :</b>  C : « Donc là tu te focalises sur quoi ? »  Z : « Sur ce que tu dis. »  C : « Tu me regardes et tu te focalises sur moi ok. »</p>

<p>Référentiel : éléments de connaissances mobilisés (S) <b>Règle, ou action, situation type</b></p>	<p><b>1) Les danseurs ont utilisé tous l'espace scénique (3'53) :</b>  C : « Alors là tu dis ça, qu'est ce qui te fait dire ça ? »  Z : « Bah quand j'ai vu la danse bah ça m'a fait réfléchir que bah oui c'était bon. »  C : « Ouais tu as vu la danse. Tu te souviens de la danse juste avant. »</p> <p><b>2) Les danseurs sont passés par le sol (4'48) :</b>  C : « Vous n'avez pas l'air d'accord ? »  Z : « Bah si. Heu non on est un peu moins d'accord sur proche du sol. Mais après je vais m'en souvenir qu'enfaite si ils étaient allongés. »</p> <p><b>3) Les danseurs n'ont pas répété l'unisson par deux (7'33) :</b>  C : « Donc là tu mets « non » à quoi comme critère ? »  Z : « Un unisson entre tous les danseurs et à lui (désigne la feuille) »  C : « Ah oui c'est ça que tu dis que tu changes. Un unisson par deux répété deux fois. »  Z : « Et là on voit qu'il n'y pas deux fois. »  C : « Oui vous voyez que l'unisson par deux il n'est pas répété deux fois sur ce que vous avez vu. »</p> <p><b>4) Les danseurs sont à l'unisson quand ils sont regroupés en binômes (8'45) :</b>  C : « Donc là tu dis quoi aux filles ? »  Z : « Bah quand ils sont deux ils sont bien à l'unisson. »  C : « Oui d'accord mais qu'est ce qui te faire dire ça ? »  Z : « Bah c'est parce que j'ai regardé la danse. »  C : « Tu te souviens de la danse d'accord. »</p> <p><b>5) Les danseurs font quelques gestes parasites (10'21) :</b>  C : « Qu'est-ce que tu cherches à regarder sur la feuille ? »  Z : « Bah à voir si on a tous bien fais. Et après on va se rendre compte que certains danseurs ont ri et parlé. »  C : « D'accord vous avez vu quelques gestes parasites. »</p>
<p>Représentamen : éléments perceptifs, ce qui « fait signe » pour elle (R) <b>Jugement perceptif ou proprioceptif</b></p>	<p><b>1) Les critères de la fiche d'observation (1'34) :</b>  C : « D'accord. Donc là qu'est-ce que tu regardes au départ ? On voit que tu regardes quelque chose. »  Z : « Bah la feuille. »  C : « La feuille ? Les critères de la feuille ? »  Z : « Oui »</p> <p><b>2) La représentation des danseurs (2'10) + (5'20) :</b>  C : « Donc la chorégraphie a commencé, sur quoi te focalises tu ? »  Z : « Bah sur la chorégraphie »  C : « Sur la chorégraphie. Quelque chose en particulier ? »  Z : « Bah ce qu'ils font »  C : « Ce qu'ils font. Pas une personne en particulier ? »  Z : « Mmmh non »</p> <p>C : « D'accord, donc dans le deuxième passage tu vas t'intéresser à quoi ? »  Z : « Bah à la danse. »  C : « A la danse comme au premier passage ou tu vas t'intéresser un peu à autre chose ? »  Z : « Bah qu'à la danse et après je vais voir avec la feuille. »</p> <p><b>3) L'intervention d'un autre groupe de spectateur (9'04) :</b>  Un autre groupe de spectateur intervient : « Mais l'unisson par deux il n'est pas répété deux fois. »  Z : « Ouais là on dit que l'unisson il n'est pas répété deux fois. »</p>

Unité du cours  
d'expérience :  
action,  
communication,  
focalisation,  
interprétation,  
sentiment (U)  
**Verbe d'action  
conjugué à la  
3<sup>ème</sup> personne**

**1) Lis les critères de la fiche d'observation (1'34) + (10'21) :**

C : « D'accord. Donc là qu'est-ce que tu regardes au départ ? On voit que tu regardes quelque chose. »

Z : « Bah la feuille. »

C : « La feuille ? Les critères de la feuille ? »

Z : « Oui »

C : « Là tu regardes la feuille ? »

Z : « Ouais »

C : « Qu'est-ce que tu cherches à regarder sur la feuille ? »

Z : « Bah à voir si on a tous bien fais »

**2) Interroge ses deux camarades (1'52) :**

C : « Alors là décris moi ce qu'il se passe. »

Z : « Bah enfaite je n'étais pas sûr si on remplissait ça à la fin ou pas. »

C : « D'accord tu ne savais plus ce qu'on avait dit là-dessus quoi. Donc tu demandes à tes copines ? »

Z : « Oui. »

**3) Apprécie la chorégraphie (2'10) + (6'30) :**

C : « Tu penses à quoi à ce moment-là ? »

Z : « Bah que c'est bien »

C : « Tu te sens comment pendant la danse ? Tu ressens quoi ? »

Z : Bah que c'est bien

**4) Donne son avis à ses camarades (3'10) :**

Z : « Donc là je dis ce que je pense à Sienna, comme ça elle peut écrire. »

C : « D'accord donc Sienna c'est elle qui a le crayon. Tu avais cette fiche-là lors de l'observation (*le chercheur remontre la fiche d'observation à Zélie.*). Tu dis « oui, oui » donc c'est plus en haut de la feuille que tu regardes ? »

Z : « Oui. »

**5) Coopère avec ses camarades (4'48) :**

C : « Alors là dis-moi ce qu'il se passe dans le groupe ? »

Z : « Bah on essaie de trouver les niveaux. »

**6) Ecoute l'enseignant (7'57) :**

C : « Donc là tu te focalises sur quoi ? »

Z : « Sur ce que tu dis. »

C : « Tu me regardes et tu te focalises sur moi ok. »

**7) Interroge ses camarades spectatrices (8'09) :**

Zélie à Sienna / Anais : « Qu'ils ne sont pas trop à l'unisson ? » (*voie basse*)

**8) Soumet une idée à ses camarades (8'45) + (10'21) :**

Zélie à Sienna / Anais : « Par contre quand ils sont deux ils sont bien à l'unisson. »

C : « Donc là tu dis quoi aux filles ? »

Z : « Bah quand ils sont deux ils sont bien à l'unisson. »

Zélie pointe le bas de la feuille en s'adressant à Sienna qui elle lève le doigt : « Parole, parole ! Vas-y ! »

Sienna prend la parole devant la classe : « Mais je trouve que Miguel et Hugo ont rigolé et qu'il y a trop d'espace entre Miguel et Noé donc ça fait un peu bizarre. »

Zélie en pointant la feuille : « Donc là on met rire ? Ils ont un peu rigolé. »

Anais : « Bah oui du coup. »

<p>Interprétant : validation, invalidation de connaissances, construction de nouvelles connaissances (I) <b>Règle, action, situation type</b></p>	<p><b>1) La chorégraphie va être réalisé deux fois (5'20) :</b> C : « <b>Donc là j'interpelle. Peux-tu me décrire ce qu'il s'est passé ?</b> » Z : « <b>Bah là du coup on pensait qu'on allait faire qu'un seul passage du coup qu'on devait tous faire sur la feuille. Mais on va répondre aux questions après le deuxième passage du coup.</b> »</p>
---	--

## 9.4 Analyse EAC dans le contexte des interactions spontanées dans un groupe non-affinitaire

<b>Signe hexadique</b>	<b>Cours d'expérience de l'élève (Zélie)</b>
Engagement : préoccupations significatives, intentions (E) <b>Verbe à l'infinitif</b>	<p><b>1) Remplir la fiche d'observation (14'18) :</b> Z : « Donc là après on va s'intéresser plus à la feuille. »</p>
Attentes dans la situation (A) <b>Fait, situation</b>	<p><b>1) Ses camarades ont l'habitude de rigoler entre eux (11'11) :</b> C : « Alors là c'était dans le premier groupe, maintenant on passe dans le deuxième avec les gars. Donc là, à quoi tu t'attends avec les gars ? » Z : « Bah que ça soit un peu moins sérieux parce que souvent ils rigolent, même dans la danse, ils ont un peu rigolé. »</p> <p><b>2) La deuxième représentation des danseurs (15'31) :</b> C : « Donc là les gars sont en train de remplir la feuille, toi qu'est-ce que tu fais là ? » Z : « Bah là je pense qu'ils vont faire la deuxième danse, donc je vais voir la deuxième danse. » C : « D'accord, ce qui focalise ton attention, c'est que tu t'attends à ce qu'il y ait un deuxième passage ? » Z : « Oui. »</p>
Référentiel : éléments de connaissances mobilisés (S) <b>Règle, ou action, situation type</b>	<p><b>1) Les garçons ne sont pas souvent sérieux (11'11) :</b> C : « Ok, parce que tu les connais un peu ? » Z : « Oui, oui. » C : « Alors tu te dis quoi en fait ? » Z : « Bah que ça va être ... mmmh ... que ça va être un peu moins sérieux. »</p> <p><b>2) Les danseurs sont à l'unisson (14'18) :</b> C : « D'accord les 2 poses photos sont présentes. Donc ça tu te rappelles de la chorégraphie finalement ? » Z : « Oui. » C : « Ils sont bien ensemble ? » Z : « Là ils sont bien à l'unisson je pense je voulais dire. »</p>
Représentamen : éléments perceptifs, ce qui « fait signe » pour elle (R) <b>Jugement perceptif ou proprioceptif</b>	<p><b>1) Les critères de la feuille d'observation (11'38) + (15'05) + (15'31) :</b> C : « Donc là qu'est-ce que tu regardes là en gros, tu regardes quelque chose ? » Z : « Bah la feuille. » C : « Et quoi précisément ? » Z : « Les ... bah les ... bah ce qu'il faut ... » C : « Ouais les critères ? » Z : « Oui. »</p> <p>C : « Ce n'est pas grave. Sur quoi tu te focalises là ? » Z : « Sur la feuille. »</p> <p>C : « Est-ce que tu te focalises sur leurs rires ou plus sur la feuille ? » Z : « Bah plus sur la feuille. »</p>

**2) La représentation des danseurs et notamment de 2 danseurs en particulier (11'53) + (12'55) :**

C : « Donc là qu'est-ce que tu fais là à ce moment-là ? »

Z : « Je regarde la danse. »

C : « Tu regardes la danse. Même question que tout à l'heure, quelque chose en particulier ? »

Z : « Bah Ambre et euh ... et euh ... et Manille. »

C : « Ambre et Manille ? »

Z : « Oui. »

C : « Et il y a une raison ? »

Z : « Bah parce que euh ... parce que ... bah parce que, parce que, parce que en fait je les regardais. »

C : « Là tu regardes toujours Manille et Ambre ? »

Z : « Euh non plus trop, là je pense que je regardais plus tout le monde. »

**3) Son camarade observateur qui se distrait avec un élastique (12'37) :**

Z : « Hugo il est avec son élastique. Je ne sais pas ce qu'il fait avec ça. »

C : « Euh là tu vois qu'il est avec son élastique ? »

Z : « Euh non, non, non je l'entends. Voilà, c'est pour ça que c'est un peu moins sérieux »

C : « D'accord, Hugo joue avec son élastique alors ? »

Z : « Oui. »

**4) Les commentaires de ses partenaires observateurs (12'55) + (17'19) :**

C : « Là tu tournes la tête ? »

Z : « Nan parce qu'en fait ils ont dit "spiderman", et je me suis dit que "bah je ne trouve pas que ça faisait spiderman". »

C : « Ah oui c'est ce que tu dis après ? »

Z : « Oui. »

C : « Donc là tu tournes la tête ? »

Z : « Bah pour écouter ce que Miguel dit. »

C : « Ça te surprend ce qu'il dit ? »

Z : « Non. »

Miguel redemande la parole pour fait un commentaire : « c'est bien parce qu'ils sont bien ... euh ... organisés, ils sont bien en choré, à l'unisson ».

**5) La distraction de ses partenaires observateurs (15'05) :**

Z : « Donc là, ils rigolent donc c'est un peu ... »

**6) L'intervention d'un autre groupe observateur (17'00) :**

C : « Là tu te focalises sur autre chose ? »

Z : « Bah ce que les filles, elles vont dire. »

**1) Elle est attentive aux critères de la fiche d'observation (11'38) :**

C : « Donc là qu'est-ce que tu regardes là en gros, tu regardes quelque chose ? »

Z : « Bah la feuille. »

C : « Et quoi précisément ? »

Z : « Les ... bah les ... bah ce qu'il faut ... »

C : « Ouais les critères ? »

Z : « Oui. »

**2) Elle regarde la représentation des danseurs (11'53) :**

C : « Donc là qu'est-ce que tu fais là à ce moment-là ? »

Z : « Je regarde la danse. »

C : « Tu regardes la danse. Même question que tout à l'heure, quelque chose en particulier ? »

Unité du cours  
d'expérience :  
action,  
communication,  
focalisation,  
interprétation,  
sentiment (U)  
Verbe d'action  
conjugué à la  
3<sup>ème</sup> personne

Z : « Bah Ambre et euh ... et euh ... et Manille. »  
 C : « Ambre et Manille ? »  
 Z : « Oui. »  
 C : « Et il y a une raison ? »  
 Z : « Bah parce que euh ... parce que ... bah parce que, parce que, parce que en fait je les regardais. »

**3) Elle dénigre la réaction de ses partenaires observateurs (12'55) :**

C : « Là tu tournes la tête ? »  
 Z : « Nan parce qu'en fait ils ont dit "spiderman", et je me suis dit que "bah je ne trouve pas que ça faisait spiderman". »  
 C : « Ah oui c'est ce que tu dis après ? »  
 Z : « Oui. »

Miguel lui aussi fait un commentaire : « on dirait spiderman » et Zélie réagit en répétant en se tournant vers les garçons : « spiderman pfff ».

**4) Elle prend le leadership pour remplir la feuille d'observation (14'18) + (15'05) :**

La représentation du groupe vient de se terminer et Zélie commencer directement par se saisir de la feuille pour faire ses remarques en fonction des critères qui y sont inscrits : « alors, oui, oui, oui ». Miguel se charge d'écrire les commentaires et d'entourer les critères qui sont respectés sur la feuille. Zélie lui quoi entourer : « donc là euh bah oui, oui, oui ils sont bien ensemble ».

Zélie dirige les critères qu'ils doivent entourer : « euh là ! Est-ce que l'espace ... ? Oui, oui là oui » et Hugo confirme : « oui, oui, oui ».

Zélie dit ce qu'elle pense à propos d'un autre critère : « euh là, ils sont plus trop moyens debout et en haut », et Hugo répète ce qu'elle vient de dire : « moyens debout ouais », ce qui fait rire Miguel et Noé. Alors que les garçons rigolent.

**5) Elle répond à une question d'un partenaire observateur (15'31) :**

Zélie continue de rester sérieuse : « là on n'a pas de gestes parasites ». Un des garçons demande si un des critères a été respecté : « et là non ? », Zélie lui répond : « oui y a un moment y a proche du sol, proche du sol, si »

**6) Elle écoute l'enseignant (16'06) :**

C : « Et là maintenant ? »  
 Z : « Là en fait ... ah bah là en fait tu parles du coup. »  
 C : « Tu te focalises sur ma parole, sur la parole d'enseignant ? »  
 Z : « Oui. »

Interprétant :  
 validation,  
 invalidation de  
 connaissances,  
 construction de  
 nouvelles  
 connaissances  
**(I) Règle,  
 action,  
 situation type**

**1) Validation : la chorégraphie respectait les critères**

C : « Là, à ce moment-là, tu ne dis rien ? »  
 Z : « Bah ... bah je suis d'accord en fait avec ce que les gars disaient. »

l'enseignant repose une autre question : « est-ce que vous avez vu des points qui vous semblent à améliorer par rapport aux critères qui sont sur la feuille ? » et les gars répondent : « bah non » (Miguel), « c'était bien ».

## 9.5 Analyse EAC dans le contexte des interactions structurées dans un groupe affinitaire

Signe hexadique	Cours d'expérience de l'élève (Zélie)
Engagement : préoccupations significatives, intentions (E) <b>Verbe à l'infinitif</b>	<p><b>1) Répondre à la demande de l'enseignant (15'32'' + 18'35'' + 19'01'')</b>            Z : « Donc là on montrait à Luna et Dorine ce qu'on avait fait. »            C : « Alors comment tu savais qu'il fallait montrer ? »            Z : « Je crois que tu l'avais dit mais je sais pas je l'avais entendu. »</p> <p>C : « Alors tu lui as dit "y a 3 mouvements" puis là en fait tu te rends que ... qu'est-ce qui te fait dire ça ? »            Z : « Bah c'est en fait moi je dois montrer mes 6 mouvements et après c'est à elle de le faire. »            C : « Et comment tu t'es rappelé que c'était 6 ? »            Z : « Bah je sais pas trop. »            C : « Ouais tu sais pas trop, ça t'es revenu comme ça tout d'un coup ? »            Z : « Oui. »</p> <p>C : « D'accord et là tu en as montré que 4 là pour l'instant ? »            Z : « Euh oui, mais en fait là du coup j'en ai montré ... je devais en montrer 3 mais en fait j'en ai montré 4. »</p> <p><b>2) Permettre à Luna de réussir la chorégraphie qu'elle a créée avec Noan (17'04'')</b>            C : « Tu as quel rôle là ? »            Z : « Bah de dire ce que j'ai appris. »            C : « Là tu la corriges ? »            Z : « Oui parce qu'elle avait fait qu'un bras, du coup je lui ai dit de faire les deux bras et en même temps je lui montre. »            C : « D'accord, donc tu regardes ses mouvements aussi ? »            Z : « Oui. »</p> <p><b>3) Ecouter l'enseignant lorsqu'il donne les consignes (20'08'')</b>            C : « Tu t'attends à quoi là en me regardant ? »            Z : « Bah je m'attends à ce que tu dises bah les consignes. »            C : « Ouais tu écoutes les consignes ? »            Z : « Oui. »</p> <p><b>4) Regarder les mouvements de Luna pour les retenir et les intégrer (21'06'')</b>            C : « Tu t'attends à quoi là, tu regardes quoi à ce moment-là ? »            Z : « Bah ses mouvements. »            C : « Ses mouvements à Luna ? »            Z : « Oui. »</p> <p><b>5) S'assurer que tous les mouvements sont correctement retenus et connaître la chorégraphie (21'36'')</b>            C : « Donc là qu'est-ce qui se dit là entre vous deux ? »            Z : « Bah qu'on refait tous les mouvements pour être bien sûres. »            C : « Parce que toi à ce moment-là tu veux refaire pour être ... »            Z : « Pour être sûres qu'on connaît bien. »            C : « Toi ce qui t'intéresse à ce moment-là c'est vraiment de connaître bien la choré ? »            Z : « Oui. »            C : « C'est ça ton envie à ce moment-là ? »            Z : « Oui. »</p>

	<p><b>6) Ajuster certains gestes pour être en unisson (22'14'')</b>  C : « Alors qu'est-ce qui se passe là à ce moment-là, elle te dit quoi Luna ? »  Z : « Bah qu'on a l'impression que c'est pas la même choré sinon, faut sauter en même temps. », « oui là on voit que c'est la même choré. »</p> <p><b>7) Réaliser convenablement les mouvements (22'44'' + 23'29'' + 24'25'')</b>  C : « Toi ce qui t'intéresse à ce moment-là c'est quoi ? »  Z : « Bah de bien faire les mouvements. »  C : « De bien faire les mouvements, les 6 quoi ? »  Z : « Oui. »</p> <p>C : « Donc là vous regardez quoi ? Vous regardez toujours le miroir ? »  Z : « Oui. »  C : « Et tu regardais quoi ? Les mouvements de Luna, les tiens ? »  Z : « Bah les deux. »  C : « Les deux ? Pour voir si vous êtes coordonnées ? »  Z : « Oui. »</p> <p>C : « Donc là qu'est-ce qui te pousse à la refaire là ? »  Z : « Bah pour être sûre de bien faire. »  C : « Alors c'est toi qui comptes ? »  Z : « On compte nous deux, c'est juste que là on entend plus moi. »  C : « Alors qu'est-ce qui te pousse à compter comme ça ? »  Z : « En fait, c'est elle qui a dit qu'on pouvait compter comme ça on est sûres d'en avoir 12. »</p> <p><b>8) Prévenir Noan qu'ils avaient fait une erreur (24'08'')</b>  C : « Alors vas-y dis-moi là ce qui se passe, qu'est-ce qui te fait dire ça ? »  Z : « Bah parce que en fait je me rends compte que du coup on en a enlevé un. »</p>
<p>Attentes dans la situation (A)  <b>Fait, situation</b></p>	<p><b>1) Le retour de Dorine sur la chorégraphie effectuée par Zélie et Noan (15'50'')</b>  C : « Donc là tu t'attends à quoi ? Tu l'écoutes, tu t'en fiches ? »  Z : « Bah je l'écoute. »  C : « Tu es d'accord avec ce qu'elles te disent ? »  Z : « Oui. »</p> <p><b>2) Volonté d'apprendre les mouvements créés par Luna (18'07'')</b>  C : « Donc là, dis-moi ce qu'il se passe là, à ce moment-là. »  Z : « Bah là je lui dis de faire ses mouvements, et après je vais me dire que ... bah que c'est moi qui dois faire. Enfin là je lui dire de faire ses mouvements. »  C : « Ok, tu dis à Luna de faire ses mouvements ? »  Z : « Oui. »</p> <p><b>3) Arrêt de la situation pour la réguler (20'08'')</b>  C : « Tu t'attends à quoi là en me regardant ? »  Z : « Bah je m'attends à ce que tu dises bah les consignes. »  C : « Ouais tu écoutes les consignes ? »  Z : « Oui. »</p>
<p>Référentiel :  éléments de connaissances mobilisés (S)</p>	<p><b>1) Utilisation du matériel autour pour les aider dans l'apprentissage de nouveaux mouvements (21'06'')</b>  C : « Donc là vous avez le miroir pour vous aider ? »  Z : « Oui. »</p>

<p><b>Règle, ou action, situation type</b></p>	<p><b>2) La danse doit se faire en unisson (22'14'')</b>  <b>C :</b> « Alors qu'est-ce qui se passe là à ce moment-là, elle te dit quoi Luna ? »  <b>Z :</b> « Bah qu'on a l'impression que c'est pas la même choré sinon, faut sauter en même temps. », « oui là on voit que c'est la même choré. »</p> <p><b>3) Les procédés chorégraphiques (25'31'')</b>  <b>Z :</b> « c'est là qu'on se mettait, là y en avait une qui était comme ça dans le miroir et une autre qui était comme ça. Luna, elle était derrière, ça faisait du plus grand au plus petit et ça faisait décaler. Comme ça à la fin quand on tournait ça faisait joli quoi. »  <b>C :</b> « Ok, toi tu voulais rendre ça plus joli ? »  <b>Z :</b> « Oui. »</p>
<p>Représentamen : éléments perceptifs, ce qui « fait signe » pour elle (<b>R</b>)  <b>Jugement perceptif ou proprioceptif</b></p>	<p><b>1) Sensation de réussite chez Luna lors de la tentative de reproduction des mouvements de Zélie (20'59'')</b>  <b>C :</b> « Donc là tu juges, tu dis que ça va ? »  <b>Z :</b> « Oui. »</p> <p><b>2) Sensation de différences de chorégraphie entre Zélie et Luna (22'14'' + 22'44'')</b>  <b>C :</b> « Alors qu'est-ce qui se passe là à ce moment-là, elle te dit quoi Luna ? »  <b>Z :</b> « Bah qu'on a l'impression que c'est pas la même choré sinon, faut sauter en même temps. », « oui là on voit que c'est la même choré. »</p> <p><b>C :</b> « Alors là tu lui dis quoi là ? »  <b>Z :</b> « Bah que en fait ça se voit que c'est pas les mêmes mouvements, parce qu'on s'arrête et là après on fait l'autre mouvement. »  <b>C :</b> « Euh ... alors attend j'ai pas compris. Tu lui dis quoi ? Attend répète ce que tu viens de me dire. »  <b>Z :</b> « Bah en gros, là ça se voit que euh ... après les 3 mouvements que moi je fais ça se voit que y a un décalage pour faire les mouvements à Luna. »  <b>C :</b> « Vous voyez que c'est différent comme chorégraphie ? »  <b>Z :</b> « Oui. »</p> <p><b>3) Sensation de bien-être (25'03'')</b>  <b>C :</b> « Alors qu'est-ce tu ressens là avec le travail avec Luna à ce moment-là ? »  <b>Z :</b> « Bah là je suis mieux qu'avec Noan. »  <b>C :</b> « T'es mieux qu'avec Noan ? »  <b>Z :</b> « Oui. »  <b>C :</b> « Tu te sens plus libérée ? »  <b>Z :</b> « Euh ... bah oui un peu. »  <b>C :</b> « Ouais t'oses plus peut-être ? »  <b>Z :</b> « Oui. »</p>
<p>Unité du cours d'expérience : action, communication, focalisation, interprétation, sentiment (<b>U</b>)  <b>Verbe d'action conjugué à la 3<sup>ème</sup> personne</b></p>	<p><b>1) Montre à ces camarades (Dorine et Luna) la chorégraphie créée avec Noan (15'32'')</b>  <b>Z :</b> « Donc là on montrait à Luna et Dorine ce qu'on avait fait. »  <b>C :</b> « Alors comment tu savais qu'il fallait montrer ? »  <b>Z :</b> « Je crois que tu l'avais dit mais je sais pas je l'avais entendu. »</p> <p><b>2) Ecoute ce que dit Dorine à propos de leur chorégraphie (15'50'')</b>  <b>C :</b> « Alors là, elle dit quoi ? »  <b>Z :</b> « On est pas vraiment ensemble, coordonnés. »  <b>C :</b> « Elle vous fait un retour ? »  <b>Z :</b> « Oui. »  <b>C :</b> « Donc là tu t'attends à quoi ? Tu l'écoutes, tu t'en fiches ? »  <b>Z :</b> « Bah je l'écoute. »</p>

C : « Tu es d'accord avec ce qu'elles te disent ? »

Z : « Oui. »

**3) Change de partenaire pour la suite de la première situation (16'42'')**

C : « Alors là, il se passe quoi là ? »

Z : « Bah là on va faire la choré ensemble. »

C : « Tu es avec une nouvelle partenaire ? »

Z : « Oui. »

C : « Luna ? »

Z : « Oui. »

**4) Montre les mouvements appris avec Noan à Luna et la corrige si besoin (17'04'')**

C : « Tu as quel rôle là ? »

Z : « Bah de dire ce que j'ai appris. »

C : « Là tu la corriges ? »

Z : « Oui parce qu'elle avait fait qu'un bras, du coup je lui ai dit de faire les deux bras et en même temps je lui montre. »

C : « D'accord, donc tu regardes ses mouvements aussi ? »

Z : « Oui. »

**5) Demande à Luna de lui montrer ses mouvements pour qu'elle puisse les apprendre (18'07'')**

C : « Donc là, dis-moi ce qu'il se passe là, à ce moment-là. »

Z : « Bah là je lui dis de faire ses mouvements, et après je vais me dire que ... bah que c'est moi qui dois faire. Enfin là je lui dire de faire ses mouvements. »

C : « Ok, tu dis à Luna de faire ses mouvements ? »

Z : « Oui. »

**6) Se rappelle de la consigne de l'enseignant (18'35'')**

C : « Alors tu lui as dit 'y a 3 mouvements' puis là en fait tu te rends que ... qu'est-ce qui te fait dire ça ? »

Z : « Bah c'est en fait moi je dois montrer mes 6 mouvements et après c'est à elle de le faire. »

C : « Et comment tu t'es rappelé que c'était 6 ? »

Z : « Bah je sais pas trop. »

C : « Ouais tu sais pas trop, ça t'es revenu comme ça tout d'un coup ? »

Z : « Oui. »

**7) N'est pas d'accord avec Luna sur les consignes qui ont été demandées par l'enseignant (19'01'')**

C : « Alors là vous semblez pas d'accord ? »

Z : « Oui parce que là en fait c'est le truc de 4, ça va faire 4 mouvements sinon. »

C : « Oui d'accord, et là tu veux apprendre tes mouvements ou t'apprends ceux de Zélie ? »

Z : « Là je vais apprendre mes mouvements à moi à Luna. »

C : « Les 6 ? »

Z : « Oui. »

C : « D'accord et là tu en as montré que 4 là pour l'instant ? »

Z : « Euh oui, mais en fait là du coup j'en ai montré ... je devais en montrer 3 mais en fait j'en ai montré 4. »

C : « Et Luna, elle avait pas l'air trop d'accord ? »

Z : « Non. »

**8) Confirme à Luna qu'elle a réussi les mouvements que Zélie lui avait montré (20'59'')**

C : « Donc là tu juges, tu dis que ça va ? »

Z : « Oui. »

	<p><b>9) Répète les gestes avec Luna (21'36'')</b>  C : « Donc là qu'est-ce qui se dit là entre vous deux ? »  Z : « Bah qu'on refait tous les mouvements pour être bien sûres. »  C : « Parce que toi à ce moment-là tu veux refaire pour être ... »  Z : « Pour être sûres qu'on connaît bien. »  C : « Toi ce qui t'intéresse à ce moment-là c'est vraiment de connaître bien la choré ? »  Z : « Oui. »  C : « C'est ça ton envie à ce moment-là ? »  Z : « Oui. »</p> <p><b>10) Donne son avis à propos de la musique à Luna (23'29'')</b>  C : « Qu'est-ce que tu dis là à ce moment-là ? »  Z : « En fait que j'aimais bien la musique. »</p> <p><b>11) Fait la chorégraphie avec Luna en face d'un miroir (23'29'')</b>  C : « Donc là vous regardez quoi ? Vous regardez toujours le miroir ? »  Z : « Oui. »  C : « Et tu regardais quoi ? Les mouvements de Luna, les tiens ? »  Z : « Bah les deux. »  C : « Les deux ? Pour voir si vous êtes coordonnées ? »  Z : « Oui. »</p> <p><b>12) Refait la chorégraphie avec Luna (24'25'')</b>  C : « Donc là qu'est-ce qui te pousse à la refaire là ? »  Z : « Bah pour être sûre de bien faire. »</p> <p><b>13) Suit le conseil de Luna (24'25'')</b>  C : « Alors c'est toi qui comptes ? »  Z : « On compte nous deux, c'est juste que là on entend plus moi. »  C : « Alors qu'est-ce qui te pousse à compter comme ça ? »  Z : « En fait, c'est elle qui a dit qu'on pouvait compter comme ça on est sûres d'en avoir 12. »</p>
Interprétant : validation, invalidation de connaissances, construction de nouvelles connaissances (I) Règle, action, situation type	<p><b>1) Se rend compte qu'elle n'a pas montré assez de mouvements à Luna (18'35'' + 19'01'')</b>  C : « Alors tu lui as dit "y a 3 mouvements" puis là en fait tu te rends que ... qu'est-ce qui te fait dire ça ? »  Z : « Bah c'est en fait moi je dois montrer mes 6 mouvements et après c'est à elle de le faire. »  C : « Et comment tu t'es rappelé que c'était 6 ? »  Z : « Bah je sais pas trop. »  C : « Ouais tu sais pas trop, ça t'es revenu comme ça tout d'un coup ? »  Z : « Oui. »</p> <p>C : « D'accord et là tu en as montré que 4 là pour l'instant ? »  Z : « Euh oui, mais en fait là du coup j'en ai montré ... je devais en montrer 3 mais en fait j'en ai montré 4. »</p> <p><b>2) Se rend compte qu'elle a fait une erreur avec Noan dans le premier temps de la situation (24'08'')</b>  C : « Alors vas-y dis-moi là ce qui se passe, qu'est-ce qui te fait dire ça ? »  Z : « Bah parce que en fait je me rends compte que du coup on en a enlevé un. »</p> <p><b>3) Se rend compte que le rajout des déplacements dans la chorégraphie est trop difficile (25'50'')</b>  C : « Alors là tu rigoles ? »  Z : « Oui parce que en fait, et bah en fait c'était trop dur, parce qu'on était trop proche. »</p>

## 9.6 Analyse EAC dans le contexte des interactions structurées dans un groupe non-affinitaire

Signe hexadique	Cours d'expérience de l'élève (Zélie)
Engagement : préoccupations significatives, intentions (E) <b>Verbe à l'infinitif</b>	<p><b>1) Répondre à la demande de l'enseignant (3'14'' + 12'29'' + 13'02'')</b>            C : « Donc là, qu'est-ce que tu cherches à faire, en fait ? Tu attends que Noan tu dises de faire quelque chose ? »            Z : « Oui, bah là je vais la répétée la choré. »</p> <p>C : « Et comment tu savais que du coup il fallait que 3 mouvements ? »            Z : « Oui. »            C : « Tu le savais comment ça ? »            Z : « Bah parce que vous l'avez dit avec les consignes. »            C : « Donc là en fait tu repenses aux consignes que j'ai dites c'est ça ? »            Z : « Oui. »</p> <p>C : « Alors pourquoi vous recommencez là ? »            Z : « Parce qu'on était pas dans le bon ordre »            C : « Vous étiez pas dans le bon ordre ? »            Z : « On était pas ensemble »            C : « Parce que la consigne c'était quoi ? »            Z : « Bah d'être ensemble. »</p> <p><b>2) Respecter les consignes (3'48'' + 7'43'' + 10'28'')</b>            Z : « On en avait fait plusieurs, comme on avait pas compris »            C : « Vous avez fait plusieurs mouvements ? »            Z : « Oui. »            C : « Au lieu de trois ? »            Z : « Oui. »</p> <p>Z : « En fait, là moi j'ai fait ça et ça, en fait pour moi j'ai fait des deux côtés et en fait bah lui il a fait que d'un côté. Et du coup après je suis allée revoir après ça pour dire que en fait, il faut qu'on enlève un mouvement parce que sinon ça en faisait quatre. »</p> <p>C : « Ah là, pourquoi tu lui redis ça ? »            Z : « Parce qu'il avait pas compris du coup. »            C : « Ouais Noan avait pas compris ? »            Z : « Oui. »</p> <p><b>3) Ecouter les nouvelles consignes de l'enseignant (8'21'')</b>            C : « Alors là, j'interviens. Qu'est-ce qui se passe là ? Décris-moi ce qui se passe »            Z : « Bah là tu vas nous dire d'aller avec le binôme qu'on veut mais qui était déjà dans la danse avant. »            C : « D'accord, donc là c'est ce que tu écoutes ? »            Z : « Oui. »            C : « Là on voit que vous arrêtez vos mouvements, c'est ce que tu écoutes à ce moment-là ? »            Z : « Oui. »</p> <p><b>4) Conseiller Noan pour qu'il réussisse au mieux les gestes de la chorégraphie (14'00'')</b>            C : « Alors là tu te focalises sur quoi là ? »            Z : « Bah sur les mouvements. »            C : « Sur tes mouvements ? »            Z : « Sur tous les mouvements qu'on fait »</p>

	<p>C : « Ceux de Noan aussi ? »  Z : « Oui. »  C : « Ouais tu regardes ceux de Noan aussi ? »  Z : « Oui. »</p> <p><b>5) Chercher à avoir la meilleure chorégraphie possible (14'53'')</b>  C : « Donc là, qu'est-ce qui se passe là ? »  Z : « Bah il voulait pas le faire, du coup moi je lui ai dit promis pour qu'on en refasse une autre fois. »</p>
<p>Attentes dans la situation (A)  <b>Fait, situation</b></p>	<p><b>1) Fait la remarque à Noan qu'il a oublié de faire un mouvement (2'50'' + 3'14'')</b>  C : « Qu'est-ce qui se passe là ? »  Z : « Bah là en fait, on avait fait notre premier mouvement mais du coup je crois qu'il en avait oublié un, en fait. »  C : « Tu crois qu'il en avait oublié un. »  Z : « Oui, parce qu'il n'y en avait que deux. »</p> <p>C : « C'est ce que tu lui dis là en fait ? »  Z : « Oui ! »  C : « Tu l'as vu qu'il en manquait deux, finalement ? »  Z : « Bah en fait j'ai pas compris, j'ai juste fait ça et ça fait que deux ... enfin pour moi. »</p> <p><b>2) Leur situation de la chorégraphie est finie (13'25'')</b>  Z : « Bah on attendait que tu dises quelque chose. »  C : « Tu attendais l'intervention du professeur ? »  Z : « Oui. »</p> <p><b>3) La transition entre les deux situations (14'35'')</b>  C : « Alors là tu attends ? »  Z : « Oui. »  C : « Tu attends l'intervention du professeur ? »  Z : « Euh bah oui. »</p>
<p>Référentiel :  éléments de connaissances mobilisés (S)  <b>Règle, ou action, situation type</b></p>	<p><b>1) La danse ne se fait pas sans musique (1'55'')</b>  Tu penses que tu n'arriverais pas à créer des mouvements sans ... »  Z : « Bah je sais pas trop. »</p> <p><b>2) Les gestes dans la danse doivent être originaux (4'07'' + 4'55'')</b>  C : « Là, il y a quelque chose qui te tracasse, qui te vas pas ? »  Z : « Non, c'est parce que c'est trop normal de faire ça avec la tête »  C : « En fait tu lui dis de changer ? »  Z : « Oui. »</p> <p>Z : « Du coup là je refais autre chose. »  C : « Tu refais autre chose parce que ça te vas pas ? »  Z : « Oui, c'est pas assez original. »  Z : « Je lui montre comment faire »</p> <p><b>3) La situation n'a pas l'équivalent d'une chorégraphie finale (6'47'')</b>  Z : « Là c'était le dernier truc, je crois. »  C : « C'était le dernier mouvement ? »  Z : « Oui, c'est celui qu'on avait dans la vraie choré avec les autres. »</p>

<p>Représentamen : éléments perceptifs, ce qui « fait signe » pour elle (R) <b>Jugement perceptif ou proprioceptif</b></p>	<p><b>1) Se rend compte qu'ils ont produit plus de mouvements que ce que l'enseignant a demandé (3'48'')</b>  Z : « On en avait fait plusieurs, comme on avait pas compris »  C : « Vous avez fait plusieurs mouvements ? »  Z : « Oui. »  C : « Au lieu de trois ? »  Z : « Oui. »</p> <p><b>2) Zélie observe Noan pour le corriger si besoin (4'55)</b>  C : « Alors là quand tu corrigeais Noan, à quoi tu t'intéressais ? »  Z : « Bah à ce qui faisait. »  C : « A ce qui faisait par rapport à ce que j'avais dit, aux consignes que j'avais donné avant ? »  Z : « J'ai pas compris. »</p> <p><b>3) Ils remarquent qu'ils ont fait trop de mouvements (8'55'' + 9'39'')</b>  C : « Donc là, vas-y, raconte-moi ce qui s'est passé. »  Z : « En fait, du coup, on n'avait pas compris les consignes, et du coup il nous a redit, bah c'était quoi. »  C : « C'était quoi les consignes que tu avais comprises toi ? »  Z : « Bah qu'on pouvait en faire plusieurs comme on voulait. »  C : « D'accord, et du coup Noan aussi avait compris ça ? »  Z : « Oui. »</p> <p>C : « D'accord, parce qu'après la correction de Simon finalement, vous devez changer »  Z : « Oui. »  C : « Vous devez changer parce que vous devez retenir que 6 mouvements en tout, c'est ça ? »  Z : « Oui. »</p> <p><b>4) Zélie rappelle à Noan ce qu'il faut faire (10'28'')</b>  C : « Ah là, pourquoi tu lui redis ça ? »  Z : « Parce qu'il avait pas compris du coup. »  C : « Ouais Noan avait pas compris ? »  Z : « Oui. »</p> <p><b>5) Sensation de décalage entre Zélie et Noan (13'02'')</b>  C : « Alors pourquoi vous recommencez là ? »  Z : « Parce qu'on était pas dans le bon ordre »  C : « Vous étiez pas dans le bon ordre ? »  Z : « On était pas ensemble »  C : « Parce que la consigne c'était quoi ? »  Z : « Bah d'être ensemble. »</p> <p><b>6) Sensation que Noan a des difficultés avec la chorégraphie (14'00'')</b>  C : « Alors pourquoi tu lui poses cette question ? »  Z : « Bah parce qu'on avait pas l'impression qu'il se souvenait de ce qu'il avait fait. »</p>
<p>Unité du cours d'expérience : action, communication, focalisation, interprétation, sentiment (U)</p>	<p><b>1) Fait un « trou-trou » pour savoir qui va débiter par le rôle de chorégraphe (1'31'')</b>  C : « Alors là tu lui dis quoi là ? »  Z : « Du coup c'est à toi »  C : « C'est à toi ? Ouais ? Tu décides de lui dire que c'est lui le chorégraphe d'abord ? »  Z : « Bah j'avais fait un "trou-trou" en fait au début »  C : « Vous avez fait un "trou-trou" ? D'accord »  Z : « Pour savoir c'était qui »  C : « Pour savoir c'était qui qui commençait le chorégraphe. Ok ! »</p>

**Verbe d'action  
conjugué à la  
3<sup>ème</sup> personne**

**2) Attend que la musique commence pour débiter l'exercice (1'55'')**

C : « Tu attends la musique. Donc là c'est Noan qui va commencer le chorégraphe ? Sans musique tu penses que tu ... »

Z : « Oui j'aime mieux la musique. »

**3) N'est pas embêtée à l'idée de travailler avec Noan (1'55'' + 4'07'' + 9'39'')**

C : « Qu'est-ce que tu ressens au début ? Là c'est le début de la situation, tu es avec Noan que tu connais peut-être un peu moins ? »

Z : « Bah oui. »

C : « Qu'est-ce que tu ressens ? Tu es contente, t'as un peu peur, ... ? »

Z : « Je suis normale. »

C : « Là tu te sens toujours normale ? »

Z : « Oui. »

C : « Est-ce que ça te surprend là de discuter comme ça avec Noan, tu discutes avec Noan peut-être moins souvent ? »

Z : « Oui moins souvent. »

C : « Est-ce que là ça te surprend ? »

Z : « Non. »

C : « Est-ce qu'il y a des choses qui te surprennent ? »

Z : « Non. »

**4) N'est pas très à l'aise à l'idée de « manipuler » Noan (4'07'')**

C : « Donc là tu passes dans quel rôle ? »

Z : « Le rôle de chorégraphe. »

C : « Tu le guides oralement ? »

Z : « Oui. »

C : « Tu n'as pas trop osé le toucher ? »

Z : « Non. »

C : « Parce que tu connaissais moins Noan peut-être ? »

Z : « Oui. »

**5) Décide de faire de nouveaux mouvements (5'54'')**

C : « Donc là qu'est-ce qui se passe finalement, vous aviez fini ? »

Z : « Ouais du coup, comme on savait pas si on devait en faire, bah on en a quand même refait. »

C : « D'accord, donc vous avez fait plus que les six mouvements prévus. »

**6) Ecouter les régulations de l'enseignant (6'23'')**

C : « Alors là j'interviens, qu'est-ce se passe, est-ce que tu peux me décrire ce qui se passe ? »

Z : « Euh, bah là tu dis quelque chose ? »

C : « Ouais, là je dis quoi ? »

Z : « On est pas obligé de toucher les gens pour leur montrer »

C : « Ouais c'est ce que j'ai dit. Là c'est ce que à quoi tu t'intéresses à ce moment-là ? »

Z : « Oui. »

**7) Se sent de plus en plus à l'aise avec Noan (6'47'')**

C : « Alors là comment tu te sens toujours, à ce moment-là, vous avez bien travaillé ensemble avec Noan ? »

Z : « Bah là je me sens mieux. »

C : « Ouais, tu te sens mieux. Tout à l'heure tu me disais que tu t'étais normale, là tu te sens mieux ? »

Z : « Oui. »

C : « C'est plus facile pour toi peut-être ? »

Z : « Oui. »

**8) Se met à rigoler quand Noan oublie les gestes à répéter (7'32'')**

C : « Toi tu as l'air plutôt détendue, tu rigoles ? »

Z : « Oui. »

**9) Attend que Noan trouve les nouveaux gestes qu'il va lui demander de reproduire (7'43'')**

Z : « Là, il réfléchit »

C : « Il se passe rien là ? Qu'est-ce qui se passe ? »

Z : « Bah là, il réfléchit pour me faire un mouvement à moi. »

C : « D'accord, ce qui se passe c'est qu'il est en train de réfléchir »

**10) Arrête l'exercice pour écouter les nouvelles consignes de l'enseignant (8'21'')**

C : « Alors là, j'interviens. Qu'est-ce qui se passe là ? Décris-moi ce qui se passe »

Z : « Bah là tu vas nous dire d'aller avec le binôme qu'on veut mais qui était déjà dans la danse avant. »

C : « D'accord, donc là c'est ce que tu écoutes ? »

Z : « Oui. »

C : « Là on voit que vous arrêtez vos mouvements, c'est ce que tu écoutes à ce moment-là ? »

Z : « Oui. »

**11) Se focalise sur la régulation de l'enseignant (8'55'')**

C : « Alors là qu'est-ce qui se passe ? Y a Simon qui vient te dire quelque chose ? »

Z : « Oui. »

**12) Reprend le rôle de leader (9'39'')**

C : « Alors là, vas-y décris-moi ce qui se passe un peu. »

Z : « Bah là en fait on va retenir le dernier mouvement qu'on vient de faire. »

**13) Ecoute les régulations faites, par l'enseignant, à Noan (11'02'')**

C : « Donc là tu te focalises sur quoi à ce moment-là ? »

Z : « Sur ce qu'ils parlent, sur ce que vous parlez tous les deux. »

**14) Reprend Noan pour lui dire qu'il n'a pas bien fait l'exercice demandé (11'41'')**

Z : « Là en fait, il fallait faire... lui il avait pas compris ce que j'avais voulu dire, du coup en fait il fallait faire là et là, que lui il avait pas fait les deux côtés. »

C : « Il avait pas fait des deux côtés, donc là tu vas lui dire ? »

Z : « Oui. »

**15) Enchaîne les répétitions de la chorégraphie pour ne plus faire d'erreurs (12'08'')**

C : « Toi qu'est-ce que tu fais là, tu es en train de ... ? »

Z : « En fait là, bah là, là je suis en train, bah de faire avec lui, et le dernier mouvement comme ça, en fait on l'a enlevé parce que ça faisait 4 mouvements, parce que y avait ça aussi. »

**16) Suit les consignes de l'enseignant (12'29'')**

C : « Et comment tu savais que du coup il fallait que 3 mouvements ? »

Z : « Oui. »

C : « Tu le savais comment ça ? »

Z : « Bah parce que vous l'avez dit avec les consignes. »

C : « Donc là en fait tu repenses aux consignes que j'ai dites c'est ça ? »

Z : « Oui. »

**17) Dirige son binôme pour avoir une meilleure chorégraphie (13'02'')**

C : « Alors pourquoi vous recommencez là ? »

Z : « Parce qu'on était pas dans le bon ordre »

C : « Vous étiez pas dans le bon ordre ? »

	<p>Z : « On était pas ensemble »  C : « Parce que la consigne c'était quoi ? »  Z : « Bah d'être ensemble. »</p> <p><b>18) Décide de recommencer en augmentant la difficulté (13'51'')</b>  C : « Alors qu'est-ce qui se passe là ? »  Z : « Bah en fait, du coup, je lui ai dit nous on continue, du coup on avait fait sans la vitre pour que ce soit plus dur. »</p> <p><b>19) Cherche à faire réussir Noan dans la chorégraphie (14'00'')</b>  C : « Alors pourquoi tu lui poses cette question ? »  Z : « Bah parce qu'on avait pas l'impression qu'il se souvenait de ce qu'il avait fait. »  C : « Alors là tu te focalises sur quoi là ? »  Z : « Bah sur les mouvements. »  C : « Sur tes mouvements ? »  Z : « Sur tous les mouvements qu'on fait »  C : « Ceux de Noan aussi ? »  Z : « Oui. »  C : « Ouais tu regardes ceux de Noan aussi ? »  Z : « Oui. »</p> <p><b>20) Essaie de négocier une dernière tentative de la chorégraphie (14'53'')</b>  C : « Donc là, qu'est-ce qui se passe là ? »  Z : « Bah il voulait pas le faire, du coup moi je lui ai dit promis pour qu'on en refasse une autre fois. »</p>
<p>Interprétant :  validation,  invalidation de  connaissances,  construction de  nouvelles  connaissances  <b>(I)</b>  <b>Règle, action,  situation type</b></p>	<p><b>1) Se rend compte qu'ils ont produit plus de mouvements que ce que l'enseignant a demandé (3'48'')</b>  Z : « On en avait fait plusieurs, comme on avait pas compris »  C : « Vous avez fait plusieurs mouvements ? »  Z : « Oui. »  C : « Au lieu de trois ? »  Z : « Oui. »</p> <p><b>2) Ils remarquent qu'ils ont fait trop de mouvements (8'55'' + 9'39'')</b>  C : « Donc là, vas-y, raconte-moi ce qui s'est passé. »  Z : « En fait, du coup, on n'avait pas compris les consignes, et du coup il nous a redit, bah c'était quoi. »  C : « C'était quoi les consignes que tu avais comprises toi ? »  Z : « Bah qu'on pouvait en faire plusieurs comme on voulait. »  C : « D'accord, et du coup Noan aussi avait compris ça ? »  Z : « Oui. »</p> <p>C : « D'accord, parce qu'après la correction de Simon finalement, vous devez changer »  Z : « Oui. »  C : « Vous devez changer parce que vous devez retenir que 6 mouvements en tout, c'est ça ? »  Z : « Oui. »</p>

## 10. Résumé

Dans le but de déterminer l'impact de la dimension affinitaire ou non-affinitaire des groupes de travail et du caractère structuré ou spontané des interactions sur l'expérience d'une élève en EPS, nous avons plongé une élève dans ces quatre contextes différents. En référence au programme scientifique et technologique du cours d'action, cette étude s'est centrée sur les expériences vécues par cette élève dans chacun des contextes. L'analyse de ces expériences à partir des signes hexadiques du cours d'expérience a mis en évidence ce qui fait signe pour l'élève, ses actions et communications ainsi que les connaissances mobilisées. Après avoir analysé nos résultats, cette étude nous a permis de dégager quelques pistes professionnelles possibles à mettre en œuvre.

Mots clés : cours d'expérience, histoires vécues, interactions spontanées, interactions structurées, affinités,

In order to determine the impact of affinity or non-affinity group work and the structured or spontaneous nature of interactions on a student's experience in PE, we immersed a student in these four different contexts. With reference to the science and technology curriculum of the action course, this study focused on the experiences of this student in each of the contexts. The analysis of these experiences using the hexadic signs of the course of experience highlighted what the student signs, her actions and communications, and the knowledge mobilized. After analyzing our results, this study allowed us to identify some possible professional avenues for implementation.

