



HAL
open science

Analyse de l'expérience vécue par un groupe de collégiens engagés dans des situations d'apprentissage coopératif

Antoine Bariteau, Gaétan Picard

► **To cite this version:**

Antoine Bariteau, Gaétan Picard. Analyse de l'expérience vécue par un groupe de collégiens engagés dans des situations d'apprentissage coopératif. Education. 2023. dumas-04411561

HAL Id: dumas-04411561

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04411561>

Submitted on 23 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

Parcours Education Physique et Sportive (EPS)

Mémoire de recherche

Analyse de l'expérience vécue par un groupe de collégiens engagés dans des situations d'apprentissage coopératif

Étude de la dimension sociale des interactions dans l'activité danse

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

soutenu par

Antoine Bariteau & Gaétan Picard

le 30/11/2023

En présence de la commission de soutenance composée de :

Benoît HUET, directeur de mémoire

Jean GADE, membre de la commission

Remerciements

Nous tenons à remercier les personnes qui ont accepté de contribuer, et qui se sont investies, à nos côtés, dans l'élaboration de ce mémoire ainsi que pour son aboutissement ;

Nous souhaitons tout particulièrement exprimer nos plus profonds et sincères remerciements à notre directeur de mémoire Monsieur Benoit HUET, Maître des conférences à l'UFR STAPS de Nantes, pour nous avoir soutenus, accompagnés et conseillés tout au long de notre étude ;

Nous souhaitons également remercier la Principale du Collège X, pour nous avoir autorisés à réaliser notre étude au sein de son établissement ;

Nous souhaitons également remercier les élèves de la classe de 6^{ème}, Emmanuelle, Elisa, Isabelle et Fabrice, ainsi que les élèves de la classe de 3^{ème} Anissa, Wassila et Kévin pour leur disponibilité, leur investissement et leur gentillesse, qui nous ont permis de réaliser notre étude dans de très bonnes conditions.

Sommaire du mémoire

Sommaire	3
1. Introduction	5
1.1. Questionnement de départ et motifs.....	5
1.2. Questionnement scientifique	7
2. Revue de littérature	8
2.1. La coopération, une compétence à construire	9
2.1.1. L'interdépendance des activités individuelles	9
2.1.2. Le partage d'une situation de travail dans un but commun	10
2.1.3. Les interactions entre élèves pour atteindre leur but commun	11
2.2. Précisions de notre objet d'étude et de nos questionnements	12
3. Cadre théorique	13
4. Méthode	14
4.1. Situation d'étude.....	14
4.2. Participants	16
4.3. Recueil des données	17
4.4. Analyse des données	18
5. Résultats	19
5.1. Description des expériences et des moments vécus par les 6 ^{èmes} au cours de la situation	20
5.2. Description des expériences et des moments vécus par les 3 ^{èmes} au cours de la situation	26

5.3. Constatations et synthèse des points marquants de nos résultats.....	31
6. Discussion.....	38
6.1. Interprétation et discussion des apports de la recherche – Impact de l'apprentissage coopératif sur l'apprentissage des élèves	39
6.1.1. Les effets du dispositif coopératif sur les interactions et l'engagement	39
6.1.2. L'importance de la nature de la consigne de l'enseignant sur les interactions et l'engagement.....	41
6.1.3. Le vécu des élèves, un autre point dans la dynamique de groupe	43
6.2. Les limites et perspectives pour l'enseignement.....	44
6.2.1. Les limites	44
6.2.2. Les perspectives pour l'enseignement.....	46
7. Conclusion.....	47
Bibliographie	50
Annexes	53
4^{ème} de couverture.....	117

1. Introduction

1.1. *Questionnement de départ et motif*

Nous avons consacré notre première année de Master MEEF EPS à dresser une analyse de l'expérience vécue d'élèves de collège engagés dans des situations d'apprentissage coopératif. Tout l'enjeu de cette démarche a consisté à comprendre les expériences que vivent les élèves en EPS, notamment en se penchant sur la dimension sociale de l'activité. Pour cela, nous avons choisi d'étudier les expériences vécues par les élèves d'un même groupe. Nous avons identifié les interactions relatives à la coopération, axées autour de la dimension sociale de la pratique physique à l'École et nous nous questionnons au sujet de l'expérience réellement vécue par des élèves engagés dans une situation d'apprentissage coopératif.

Après avoir observé plusieurs enseignants intervenir sur diverses classes en EPS au cours de nos années de formation de licence, il nous a semblé intéressant d'étudier la structure pédagogique d'une leçon qui permette aux élèves de construire des apprentissages, en dyades et en petits groupes. Le degré de guidage des élèves étant lié au degré de liberté de ces derniers, il nous a paru primordial d'en tenir compte pour que les élèves puissent réutiliser les connaissances et compétences construites avec leurs camarades au sein de situations d'apprentissage coopératif.

Selon nous, l'explicitation de consignes claires, accompagnées de critères de réussite, et de réalisation, simples et manipulables par les élèves dans des zones d'interactions encouragées, doit permettre d'engendrer des conflits socio-cognitifs et de réflexion, entre élèves, aboutissant à la construction, en groupe, de nouvelles solutions pour répondre à un problème posé. Lorsque les élèves sont amenés à avoir plus de liberté, à évoluer plus ou moins en autonomie dans des groupes d'apprentissage, de nouvelles expériences se créent par confrontation des avis des élèves. Lorsque l'enseignant énonce des consignes et que ses élèves les exécutent sans réfléchir au sens de leurs apprentissages, il se peut que des décalages se créent entre ce que l'enseignant souhaite enseigner et ce que les élèves réalisent. Nous pensons que ces incompréhensions peuvent être amoindries grâce à la mise en place

progressive de situations d'apprentissage coopératif entre élèves, suffisamment structurées pour les guider. De même, conduire les élèves à mener une réflexion en plusieurs temps sur leur pratique, la manière et les moyens qui leur permettent d'agir, peut leur permettre de mieux comprendre et d'interpréter une action ou un comportement réalisés en réponse à une demande de l'enseignant. Lorsque les élèves sont engagés dans des situations d'apprentissage coopératif, notamment avec les activités physiques visant une production collective réalisée face à un public, certaines formes de tutorat spontané, entre élèves, peuvent également émerger et soutenir la réussite de tous les élèves d'un groupe.

Pour débiter nos travaux de recherche, suite à ces affirmations, nous avons décidé d'étudier les travaux de Darnis (2010) au sujet des interactions d'apprentissages entre pairs. Nous avons retenu du premier chapitre que le courant du constructivisme social redéfinit les limites de l'apprentissage en introduisant la contribution d'autrui dans la construction de nouvelles connaissances. De plus, une étude de Piaget sur l'évolution de l'enfant, suggère que l'enfant se nourrit des interactions qu'il peut créer avec l'environnement dans lequel il évolue (Piaget, cité dans Damon, 2016, p. 171).

Tout l'enjeu d'un professeur d'EPS réside, selon nous, dans la préparation des leçons. Elles ont pour objectif de permettre aux élèves de construire des connaissances et des compétences relatives aux contenus ciblés par l'enseignant, à l'aide de leurs camarades. Au collège, la finalité de l'EPS est, selon le Ministère de l'Education, de la Jeunesse et des Sports (2020, p. 66), de "former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble". Les leçons d'EPS doivent permettre aux élèves de développer des compétences à la fois motrices, méthodologiques et sociales afin qu'ils puissent s'approprier ces compétences et les réexploiter dans divers contextes. Le professeur se doit donc d'avoir pour mission de construire une leçon qui soit progressive et qui permette à ses élèves d'avoir toutes les conditions pour interagir et réussir ensemble. Les compétences développées au cours des leçons d'EPS pourront être réutilisées dans un futur proche ou lointain, à l'école mais également en société.

Concernant les apprentissages coopératifs, ils contribuent à la construction de normes groupales et aident les élèves lors de leurs apprentissages. Ils s'approprient alors les contenus, parfois avec très peu de guidage de l'enseignant. Par conséquent, le professeur d'EPS doit mettre en place des situations d'apprentissage coopératif amenant les élèves à développer des activités réflexives, coopératives ou collaboratives. Certains professeurs ne perçoivent pas l'utilité des interactions entre pairs et privilégient des méthodes de guidage très directives, ne laissant pas les élèves agir en semi-liberté. De notre point de vue, la notion de liberté vient en complément du degré de guidage employé par l'enseignant. Comme précédemment évoqué, les élèves développent et construisent de nouvelles connaissances et compétences lorsqu'ils sont engagés au sein de situations d'apprentissage coopératif structurées. L'enseignant d'EPS tient donc un rôle très important dans l'organisation de ces situations notamment pour le ciblage des contenus prioritaires. Lors de la préparation de ses leçons, l'enseignant a les moyens de mettre en place des situations favorisant la collaboration entre les élèves pour qu'ils bénéficient d'un retour direct sur leur pratique. Pendant l'animation de ses leçons, il doit veiller à énoncer des consignes structurantes pour cadrer l'activité et les interactions des élèves. En tant que pratiquant comme en tant que coach ou qu'observateur, l'élève va, à travers les différents rôles qu'il tient, construire et participer à l'élaboration de connaissances, pour lui et pour ceux avec qui il travaille dans son environnement proche. Par l'utilisation des rôles, l'enseignant va donc attribuer des responsabilités aux élèves, dites "individuelles", qui serviront à guider et à cadrer les interactions qu'ils pourront avoir entre eux.

1.2. Questionnement scientifique

Les études sur l'apprentissage coopératif de Abrami (1995, cité dans Legendre, 2016, p. 1), soulignent que "l'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler les élèves ensemble au sein d'un groupe". Il ne s'agit pas simplement de regrouper les élèves par petits groupes mais bien de structurer l'activité de groupes d'élèves pour les rendre acteurs de leurs apprentissages. L'auteur souligne la notion d'interdépendance positive en évoquant les dimensions d'entraide et de soutien à l'apprentissage. L'apprentissage coopératif est en étroite relation avec le vécu des élèves. D'après Legendre (2016, p. 7), "En

EPS, la coopération peut s'envisager comme une compétence à construire, comme une démarche d'apprentissage permettant aux élèves de se transformer avec l'aide des autres tant d'un point de vue moteur que social”.

Par conséquent, pour que l'interdépendance positive renforce les liens entre élèves et qu'elle les contraigne à interagir, l'enseignant doit veiller à prendre le temps de construire cette notion d'apprentissage sous forme de routine. Afin d'éviter les conflits entre membres du groupe, les apprentissages coopératifs doivent être progressivement routinisés pour développer des compétences liées à la construction groupale, en vivant des situations de tutorat entre élèves et d'aide à l'apprentissage. Dans son ouvrage, Legendre (2016) nous indique qu'il est nécessaire de préparer ses élèves à identifier les ressources nécessaires, à confronter leurs idées tout en effectuant des choix. Il ajoute à cela que les apprentissages coopératifs ont également besoin d'une décision finale de groupe à exprimer ; les élèves doivent toujours garder à l'esprit que l'objectif est de parvenir à une solution satisfaisante et acceptée par le groupe. Enfin, en prenant appui sur une leçon de relais-vitesse en 4x500m, l'enseignant revient sur l'importance de la régulation entre élèves, qui peut aller de l'étude comparative à un soutien physique d'aide à l'apprentissage.

2. Revue de littérature

Pour poursuivre, à la suite de ces questionnements, il nous semble important de définir l'apprentissage coopératif. Selon Johnson et Johnson (1990) l'apprentissage coopératif représente “un travail en petit groupe, réalisé dans un but commun qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun”. Johnson & Johnson (2009, cité dans Plante, 2012, p. 255) définissent cinq conditions nécessaires à la mise en œuvre de l'apprentissage coopératif : “l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, la promotion des interactions, les habiletés sociales ou coopératives et les processus de groupe”. Nous comprenons donc que la réussite de chacun doit contribuer à la réussite du groupe, que chacun doit avoir un rôle, que l'entraide doit être au cœur du groupe et que la présence d'un leadership est nécessaire. Le travail

doit pouvoir être réalisé en coopération, avec la contribution de chacun tout en ayant la possibilité pour le groupe d'auto-évaluer son fonctionnement.

2.1 La coopération, une compétence à construire

Evin et al. (2013) ont étudié la façon dont l'enseignant influait sur la coopération entre élèves dans des groupes de travail (dyades) en escalade. Les auteurs proposent trois caractéristiques permettant d'envisager la coopération entre les élèves. Afin de concevoir la coopération comme moyen efficace d'apprentissage, nous devons retrouver (a) l'interdépendance des activités individuelles, (b) le partage d'une situation de travail dans un but commun, (c) et la coordination avec leur partenaire pour atteindre le but commun au sein même des situations dites d'apprentissage coopératif. Cette étude de Evin et al. (2013, p. 117) montre "que confrontés à des tâches collectives présentant de réels défis et créant une situation de forte interdépendance, les élèves développent spontanément différentes modalités d'interactions coopératives, d'entraide mutuelle et de tutelle". L'étude de Evin, Sève et Saury (2015), réalisée sur l'activité d'élèves de collège en arts du cirque, complète ces propos en ajoutant la notion d'histoire collective afin de décrire leur activité. "La description de l'activité collective des élèves dans des situations de coopération, via les histoires collectives, a contribué à enrichir et alimenter une réflexion pour concevoir des dispositifs originaux d'apprentissage coopératif", (Evin et al., 2015, p. 23).

2.1.1. L'interdépendance des activités individuelles

Selon Connac (2018, cité dans Jourdan et al., 2020, p. 2), la coopération scolaire se définirait par "l'ensemble des situations où des personnes agissent ensemble pour produire ou apprendre". Cela invite à mettre en place une activité qui puisse permettre d'avoir de l'interdépendance entre les élèves pour les guider et poser les prémices de l'apprentissage coopératif.

Dans le texte de Evin et al. (2013), l'interdépendance entre élèves est permise grâce à l'objectif commun aux élèves : atteindre le sommet. Pour cela, les élèves doivent communiquer mais aussi se faire confiance. Chacun occupe un rôle au sein de la dyade, il y a un grimpeur et un assureur et ils ont tous deux une part de responsabilité dans la tâche, et dans la réussite de l'autre. Dans ce texte, nous

pouvons relever que des interactions d'aide sont apparues entre l'assureur et le grimpeur. En effet, "l'assureur a guidé et conseillé son partenaire dans le choix des prises, mettant en jeu une tutelle spontanée" (Evin et al., 2013, p. 114). De ce fait, au cours de cette activité coopérative, des interactions sociales entre élèves émergent. Les recherches de Evin et al. (2013) ont permis de montrer que les histoires collectives des pratiquants sont à considérer lors de la conception des dispositifs d'apprentissage. Pour cela, deux pistes de conceptions sont proposées par les chercheurs. D'une part la création des conditions d'un engagement dans les histoires collectives vécues, et, d'autre part, la création des conditions de l'engagement coopératif des élèves par l'utilisation de matériel dans le dispositif.

2.1.2. Le partage d'une situation de travail dans un but commun

Si nous reprenons le texte de Evin et al. (2013), le but commun dans la situation mise en place est l'atteinte du sommet par le grimpeur. Pour cela, le rôle de l'assureur est d'accompagner et de guider le grimpeur afin qu'il atteigne l'objectif. Le rôle du grimpeur est quant à lui d'atteindre l'objectif en faisant confiance à son assureur que ce soit dans l'assurage mais aussi dans le guidage sur le choix des prises. Le but commun ici présent permet à la dyade, construite par affinité, de progresser que ce soit dans les échanges verbaux mais aussi par la confiance mutuelle construite. Dans les situations proposées et étudiées par Evin et al. (2013), l'étude prend en compte l'activité de l'enseignant. Cependant, une distinction est effectuée entre les échanges verbaux réalisés en présence de l'enseignant ou non. Le but commun entre les élèves d'une même dyade reste le même au cours des situations. La variable étudiée dans cette étude n'est pas liée au but commun mais à l'activité et la place de l'enseignant en rapport avec la dynamique de coopération de la dyade.

Le texte de Darnis (2010), suggère que l'utilisation du tutorat entre pairs contribue à l'acquisition d'habiletés motrices chez les élèves. L'auteure distingue deux formes de tutorat. D'une part, le tutorat fixe en dyades dissymétriques et d'autre part, le tutorat réciproque entre pairs de niveau homogène. A travers ces formes de tutorat, les élèves développent des capacités d'entraide et consolident mutuellement leurs apprentissages en faisant vivre aux élèves des situations variées, qui s'inscrivent au sein des histoires collectives.

2.1.3. Les interactions entre élèves pour atteindre leur but commun

La coordination entre les élèves et leurs partenaires dans l'objectif d'atteindre le but commun, est une forme de collaboration nécessitant une adaptation des élèves à leurs partenaires. Darnis (2010) rappelle que "les travaux sur l'apprentissage moteur se sont centrés depuis plusieurs décennies sur les effets de l'interaction de l'individu avec son environnement, plus ou moins aménagé par l'homme, dans des procédures de guidage visant à configurer l'organisation spatio-temporelle et matérielle de la tâche". Seul le professeur est en mesure de prévoir le guidage nécessaire à l'émergence d'interactions bénéfiques aux apprentissages. Selon les psychologues qui défendent les théories de l'apprentissage social tels que Vygotski (1985) et Bruner (1983) nous devons reconsidérer les interactions dans les situations favorisant l'apparition d'apprentissages. Ce texte de Darnis (2010), nous permet également d'insister sur la transformation majeure apportée par cette prise de conscience, permettant la prise en compte d'autres courants de pensée, "l'évolution des théories piagétienne vers un constructivisme social [...] marquent un tournant dans la prise en compte de l'autre pour construire de nouvelles connaissances". Il est donc important de créer des interactions entre les élèves pour qu'ils s'approprient des contenus qui font sens pour eux. L'étude de Jourand (2015) rend compte de l'émergence de formes de tutorat par les pairs lorsque les élèves sont placés en situation autonome, rassemblés autour d'un but commun (Lafont 2007, cité dans Jourand, 2015, p. 20). Dans cette étude, on constate une amélioration des résultats et des stratégies de jeu en basket, suite à la l'apparition d'une forme de coopération, relevée au cours d'échanges verbaux entre élèves. Ces échanges ont facilité la création de stratégies collectives permettant d'atteindre la cible. La forme de coopération ici présente nécessite plus de réflexion et d'entente au sein du groupe, mais elle est accessible grâce à l'existence d'un but commun pour les élèves.

Pour compléter ces apports scientifiques, nous pouvons évoquer quelques formes d'interactions entre les élèves que nous avons pu observer au cours de notre parcours professionnel. Le premier type d'interaction prend la forme de conseils verbaux, au sein d'un groupe, afin de guider l'apprentissage de certains élèves. Grâce au tutorat, les élèves sont amenés à s'encourager mais aussi à réaliser des

démonstrations pour soutenir leur partenaire et parvenir à se comprendre mutuellement. De cette manière, les apprentissages deviennent coopératifs. La seconde forme d'interaction est la co-élaboration pour résoudre un problème commun. Elle permet de partager des données pour parvenir à des solutions communes. Enfin, la troisième forme d'interaction vise la co-construction de savoirs lors de la pratique ou de son analyse. L'objectif consiste à trouver une ou plusieurs solutions pour résoudre un problème ou pour effectuer une action. Pour cette forme d'interaction, la situation de résolution de problème, comme expliqué par Le Bas (2008), est une technique professionnelle à privilégier, car elle permet d'accompagner les élèves autour de réflexions groupales par confrontation et débat d'idées.

Selon Huet et Saury (2011), les interactions sociales peuvent être définies selon trois modalités. Tout d'abord, elles peuvent être unilatérales, lorsqu'un élève "A" prend en compte l'activité d'un élève "B" sans que ce dernier s'en rende compte. Ensuite, les interactions peuvent être bilatérales : lorsque les élèves "A" et "B" prennent en compte l'activité de l'autre sans but commun au cours d'une situation. Enfin, ces interactions peuvent être mutuelles. Ceci lorsque les élèves "A" et "B" prennent en compte l'activité de l'autre dans un but commun au cours d'une situation. Nous avons donc trois formes d'interactions possibles entre deux élèves. Celles-ci peuvent être, d'après Castelfranchi (1998, cité dans Huet & Saury, 2011), qualifiables de relations de dépendance ou d'influence. Dans la collaboration par coordination avec ses partenaires, on retrouve plusieurs formes d'interactions qui dépendent d'une part de l'entente au sein du groupe ou de la dyade, mais aussi de la situation d'apprentissage coopératif que l'enseignant met en place.

2.2. Précisions de notre objet d'étude et de nos questionnements

Au terme de cette revue de littérature, nous souhaitons aborder l'analyse des expériences vécues par les élèves au cours de situations d'apprentissage coopératif en explorant deux dimensions. D'une part, la dimension sociale des interactions entre élèves au cours de cette situation en étudiant la nature et l'objet des interactions que peuvent avoir les élèves entre eux. D'autre part, nous souhaitons également étudier l'engagement des élèves en tenant compte des préoccupations et des connaissances

mobilisées par ces derniers, lors des phases de regroupements, ou lorsqu'ils interagissaient. Ceci en les croisant avec notre regard extérieur, en visionnant la vidéo de la situation.

3. Cadre théorique

Les élèves réalisent des apprentissages au cours de leur cursus. Ces apprentissages sont guidés par les mises en situation proposées par les enseignants, qui accordent plus ou moins de liberté aux élèves. Les interactions, créées au sein même de ces situations, participent pour la plupart à la dynamique d'apprentissage des élèves. Ce milieu, auquel se confrontent les élèves, est défini par les consignes et l'aménagement matériel choisi par l'enseignant. Ces deux "éléments" guident l'activité des élèves pour qu'ils soient amenés à effectuer des choix à partir de leurs connaissances (en partie issues de leur propre culture, mais également construites ou co-construites). Ces choix permettent aux élèves d'aboutir à plusieurs solutions de résolutions d'un même problème. Nous voulons rompre avec la volonté des années précédentes, largement mise en avant lors des années 1940 à 1970. La volonté de ne plus apprendre une seule réponse attendue, mais une pluralité de solutions qui émergent suite à des réflexions et confrontations communes construites et argumentées.

Notre étude s'est déroulée au sein du collège X, situé en périphérie éloignée de Nantes (44), dans lequel nous effectuons notre stage. Nous avons cherché à analyser l'expérience vécue par des élèves de ce collège lorsqu'ils sont engagés dans des situations d'apprentissage coopératif. Notre démarche s'inscrit dans le courant de l'action située et incarnée (Varela, 1989) et nous avons choisi d'inscrire notre étude dans le programme du Cours d'Action (Theureau, 2006). Un objet théorique en particulier a retenu notre attention, le cours d'expérience, défini comme "la construction du sens pour l'acteur de son activité au fur et à mesure de celle-ci, ou encore l'histoire de la conscience de son activité au fur et à mesure de celle-ci, ou encore l'histoire de la conscience préreflexive de l'acteur, ou encore l'histoire de qui est "montrable, racontable, commentable" (Theureau, 2006, p. 48). Le cours d'expérience nous

permet de comprendre le rapport entre les processus d'apprentissages et les émotions ressenties par les élèves au cours de leurs actions. Ce cours d'expérience nous conduit à prendre en considération la structuration de préparation de l'activité des acteurs, leur engagement et leurs expériences antérieurement vécues dans l'activité, pour comprendre leurs motifs d'agir, ou d'interagir, à chaque instant de leur activité. De plus, l'enseignant d'EPS, par la mise en place de situation réflexives, interrogeant les élèves, et par l'ouverture des thèmes d'intérêts qu'il leur propose, peut soutenir les processus d'apprentissage en concordance avec les attentes de l'élève, ce qui peut également influencer et modifier l'expérience qu'ils vivent.

4. Méthode

4.1. Situation d'étude

L'étude a été réalisée au sein d'un collège, avec une classe de 6^{ème} et une classe de 3^{ème}. Nous prenions en charge ces deux classes le jeudi matin en tant qu'enseignant en formation. Nous étions confrontés à la programmation, qui imposait une leçon toutes les semaines avec la classe de 6^{ème}, alors que nous n'avions la classe de 3^{ème} qu'une semaine sur deux et que nous souhaitions réaliser notre étude avec un contexte similaire. La programmation des activités physiques du collège prévoyait que les élèves des classes de 6^{ème} et de 3^{ème} aient une séquence de danse au cours de la même période de l'année scolaire, en fin de second trimestre. Cela nous avait permis d'étudier les expériences d'élèves de Collège en étudiant plus précisément les classes qui bornent cet établissement et réalisent des liaisons entre les cycles 3, 4 et lycée.

Nous avons fait le choix de mener notre étude au cours d'une leçon, à l'échelle d'une situation. Pour la leçon des 6^{èmes} comme celle des 3^{èmes}, l'objectif était de construire une structure de leçon permettant de mettre en place une situation d'apprentissage coopératif en fin de leçon. Pour construire ces situations, nous nous sommes inspirés du cadre posé par Johnson et Johnson (1990) avec les cinq principes de l'apprentissage coopératif. Nous avons débuté nos leçons de manière similaire, en axant la première partie sur la construction d'un temps de chorégraphie solo pour les 6^{ème}, et, de duo pour les 3^{ème}. Ensuite, nous avons laissé les élèves s'organiser, afin

de créer une chorégraphie commune, en quatuor, qui intègre toutes leurs chorégraphies et qui se compose d'un début et d'une fin commune. Pour observer le cours d'expérience des élèves, nous avons choisi le recueil de "traces" continues de l'activité et l'analyse de la dynamique du cours d'expérience par l'observation et l'enregistrement des discussions entre élèves, lorsqu'ils sont engagés dans des environnements sociaux et physiques significatifs pour ces derniers.

Pour la classe de 6^{ème}, comme précédemment évoqué, les élèves devaient, dans un premier temps, travailler seuls une chorégraphie solo. La situation que nous avons étudiée se situait en fin de leçon (Annexe 2) et était composée d'un temps de réflexion autour d'une fiche-outil ainsi que d'un temps de pratique. La phase de représentation avait été filmée mais n'avait pas été étudiée, puisqu'il n'y avait pas de dialogues pendant celle-ci elle n'était donc pas pertinente dans notre étude. La situation que nous avons filmée se situait en leçon n°4 sur une séquence de six leçons. Lors de cette situation, les élèves formaient des groupes de quatre ou cinq élèves.

Concernant la situation présentée à la classe de 3^{ème} (Annexe 3), l'enseignant avait tout d'abord demandé à ses élèves de créer un duo, puis, d'assembler deux duos pour créer une chorégraphie collective intégrant les duos. Nous avons donc porté notre étude sur la dernière situation de cette leçon qui visait la création d'un quatuor à partir d'éléments travaillés en amont. Chaque élève avait des éléments pour proposer des solutions dans la conception du quatuor et l'organisation de la chorégraphie collective. Nous avons donc filmé un groupe de quatre élèves, formé par l'enseignant en raison du nombre d'absences et d'autorisations parentales non rendues. Nous soulignons que cela ne dérangeait pas les participants et qu'ils s'entendaient plutôt bien d'après leurs dires. La situation d'apprentissage coopératif filmée et sur laquelle portait notre étude se déroulait au cours de la leçon n°2 qui s'inscrivait dans une séquence de quatre leçons.

4.2. Participants

La classe de 6^{ème}, elle était composée de 22 élèves : 12 filles et 10 garçons. C'était une classe à l'écoute et volontaire, dans laquelle une bonne entente entre les élèves était notable. Ces derniers provenaient de trois écoles élémentaires différentes et avaient donc tous des camarades dans la classe au début de l'année, ce qui a facilité leur intégration. Plusieurs mois avant de débiter notre étude et pour engager les prémices de celle-ci, nous n'avions remarqué aucune difficulté d'adaptation ou de coopération, lors de nos différents essais pour varier les groupes et les situations préparatoires à l'apprentissage coopératif. Dans la classe il n'y avait pas d'élèves ayant des profils empêchant la pratique de l'EPS, ni d'élèves perturbateurs pour la mise en place et le déroulement des leçons. Pour cette classe, nous avons distribué les autorisations (Annexe 1) pour participer à notre étude et huit élèves étaient volontaires. Parmi ces élèves nous n'avions pas la possibilité d'effectuer des entretiens d'autoconfrontation avec tous, donc, nous avons décidé d'en sélectionner quatre appartenant à un même groupe de cinq élèves, spécialement constitué pour l'activité Danse. L'une des élèves de ce groupe n'a pas souhaité réaliser notre étude, ce faisant, nous la nommerons Danielle, et nous ne tiendrons uniquement compte de ses interactions verbales avec les autres membres du groupe.

La classe de 3^{ème}, elle se composait de 29 élèves dont 14 filles et 15 garçons. Nous avons pu observer que c'était une classe peu active où les élèves prenaient parfois beaucoup de temps pour se changer dans les vestiaires. Les élèves de cette classe se déconcentraient très vite et réalisaient des activités souterraines. Lorsque nous avons pu rencontrer la classe de 3^{ème}, nous avons remarqué qu'à l'oral, peu d'élèves osaient prendre la parole pour répondre aux questions de l'enseignant. En ce qui concerne les affinités, certains élèves étaient plus en retrait et semblaient moins inclus. Il y avait des bavardages au sein de la classe et peu d'écoute lors des temps de distribution de consignes. Par ailleurs, une élève de cette classe était dispensée pendant plus de la moitié de l'année. Pour cette classe, nous avons également distribué les autorisations à tous les élèves. Le jour où nous avons prévu de réaliser notre étude, cinq élèves nous avaient rendu les autorisations parentales et se portaient volontaires. Nous avons donc constitué un groupe de quatre élèves, volontaires.

Cependant, une élève de ce groupe a souhaité se retirer de l'étude avant l'entretien d'autoconfrontation, nous la nommerons M. pour l'anonymiser.

Nous avons décidé de ne retenir que 7 participants pour notre étude que nous avons anonymisée :

- 4 élèves de 6^{ème} que nous nommerons Isabelle, Elisa, Fabrice et Emmanuelle qui formeront un groupe de cinq élèves avec Danielle.
- 3 élèves de 3^{ème} que nous nommerons Anissa, Wassila et Kévin, et qui formeront, avec M., un groupe de quatre élèves.

4.3. Recueil des données

Les échanges et les interactions verbales entre élèves ont été filmés et enregistrés, à l'aide d'une caméra en plan large et de dictaphones placés à proximité des élèves.

Après avoir recueilli des données audios et vidéos pour les deux classes, nous avons fait le choix de réaliser des entretiens d'autoconfrontation, en revenant systématiquement sur les moments où nous avons pu identifier des interactions entre les élèves. Nous avons également préparé des questions pour guider nos entretiens et rendre plus fluides ces derniers (Annexe 4). Cependant, il se peut que nous ayons omis involontairement certains passages vidéo et audios en sélectionnant les passages pour les entretiens avec les élèves. L'entretien d'autoconfrontation était mené par le chercheur qui n'avait pas conduit la leçon. Pour les élèves de 6^{ème}, les entretiens se déroulaient le lendemain de la leçon. Certains élèves étaient disponibles sur une heure de permanence, ce qui nous a permis d'effectuer quatre entretiens d'autoconfrontation avec eux. Pour les élèves de 3^{ème}, les entretiens se déroulaient en début d'après-midi, le même jour que la leçon. Sur les quatre élèves devant se présenter, une élève s'est rétractée au dernier moment sans réelle justification. Au début des entretiens, nous leur expliquions le fonctionnement et nous leur avons

souligné qu'ils pouvaient parler librement. Nous avons finalement effectué trois entretiens avec les élèves de 3^{ème}.

En définitive, nous avons pris la décision de centrer notre étude sur les interactions entre élèves engagés, en danse, en situation d'apprentissage collectif, en tentant de comprendre l'expérience qu'ils vivaient. Notre étude a donc été complétée par quatre entretiens d'autoconfrontation des 6^{ème} et trois entretiens des 3^{ème}, ce qui nous a permis de recueillir plusieurs données. Celles-ci leurs étaient propres mais étaient amenées à converger en quelques points.

4.4. Analyse des données

Pour le traitement des données, nous avons effectué un protocole à deux volets pour chaque élève. Ces protocoles se composaient d'un premier volet qui nous permettait de décrire l'activité des participants et le déroulement de la situation, ainsi que d'un second volet qui nous permettait de répertorier les verbalisations du chercheur et des participants.

Pour ce qui est de l'analyse des données, nous avons identifié et documenté les composantes du signe hexadique (Theureau, 2006) pour chaque verbalisation des entretiens. Nous avons tenu compte des six composantes pour réaliser et nourrir notre étude : l'Unité élémentaire du cours d'action (U), l'Engagement (E), le Référentiel (S), les Attentes (A), le Représentamen (R) et l'Interprétant (I). Nous avons fait le choix de considérer l'ensemble de ces composantes parce qu'elles nous semblaient essentielles pour comprendre les interactions sociales que les élèves pouvaient avoir entre eux lors d'un travail coopératif. La documentation de ces composantes nous a permis de revenir sur l'activité du participant en le questionnant quant à son engagement à des moments précis, ses préoccupations, les connaissances qu'il mobilisait sur lui et sur les autres, afin de comprendre l'expérience vécue par les élèves. Afin de répertorier ces composantes du signe hexadique, nous avons préféré un découpage en "unité de moment" de la situation que nous décrivons par la suite au cours de la rédaction de nos résultats. A l'aide d'un tableau, sous le format d'un tableur,

nous avons organisé plusieurs colonnes afin d'analyser les réponses des élèves lors des unités de moments. Cela nous a permis d'analyser les moments clé que nous avons relevé et de les confronter au le verbatim de l'élève, que ce dernier nous exprimait lors des entretiens d'autoconfrontation, présent dans notre protocole à double volets. (Annexe 4).

5. Résultats

Cette section présente les différents résultats de notre expérience en trois grandes parties. Les deux premières parties regroupent respectivement les expériences vécues par les élèves de 6^{ème} et celles vécues par les élèves de 3^{ème}. Ces parties sont construites grâce à des "unités de moments", autrement dit, des groupements de "moments" de la situation qui nous semblaient pertinents de relever et que nous avons décrits succinctement. Pour chacun de ces "moments" de la situation, nous avons tout d'abord regroupé les analyses que nous avons pu tirer des entretiens d'autoconfrontation en nous penchant sur l'expérience vécue par chacun des élèves du groupe, à ces moments. Pour ces deux premières parties, nos résultats sont traités du point de vue des interactions et de l'engagement des élèves dans les situations d'apprentissage coopératif. Nous avons tenu compte de différentes composantes du signe que nous avons croisé avec la vidéo de réalisation de la situation et les entretiens d'autoconfrontation. Nous souhaitons analyser l'expérience vécue par chacun des élèves en se penchant sur leurs préoccupations et sur leur engagement (E) dans la situation, associé au cours de leur expérience (U). Pour analyser l'engagement et comprendre les interactions qu'ont eu les élèves dans cette situation, nous avons également tenu compte, en présentant nos résultats, des attentes des élèves (A) et des connaissances qu'ils mobilisent (S) pour construire de nouvelles solutions (I), ainsi que des éléments qui leurs sont significatifs ou leur font sens (R).

La troisième partie de cette section présente les constatations et la synthèse des expériences vécues par les élèves de 6^{ème} et de 3^{ème} afin d'identifier les points marquants et les différences les plus marquantes.

5.1. Description des expériences et des moments vécus par les élèves de 6^{ème} au cours de la situation

Au cours de la situation d'apprentissage coopératif que nous avons mise en place, nous avons pu identifier et retenir six "moments" ou "unités de moment" comprenant chacun un ou plusieurs signes que nous avons décidé d'analyser.

- Les élèves débutent la situation, ils se placent autour de leur feuille de groupe, s'organisent et commencent par choisir une émotion et un verbe d'action individuel pendant qu'Emmanuelle prend en note ce que chacun dit
- Débat entre les élèves sur les consignes et les attentes de l'enseignant
- Une élève commence à faire des modifications sur la feuille de groupe, ce qui frustre Emmanuelle
- Nouveau débat sur les consignes et l'organisation du groupe
- Les élèves se placent sur scène et commencent à mettre des mouvements sur leurs mots
- Des membres du groupe veulent modifier leur verbe d'action, l'enseignant indique qu'il ne reste que deux minutes, Emmanuelle réagit avec autorité puis Fabrice effectue de nouvelles propositions de mouvements pour la chorégraphie

5.1.1. Les élèves débutent la situation, ils se placent autour de leur feuille de groupe, s'organisent et commencent par choisir une émotion et un verbe d'action individuel pendant qu'Emmanuelle prend en note ce que chacun dit

Tout d'abord, dans cette première unité de moment, l'entretien d'Emmanuelle révélait qu'à ce moment de la situation tout le groupe était engagé dans la tâche (E) "On était en train de décider chacun quelle émotion on voulait faire". Les élèves discutaient entre eux et effectuaient des choix (U) "On essayait de se mettre d'accord", (R) "Pour pas que, par exemple, il y en ait deux qui aient la même émotion". De son côté, Emmanuelle prenait en compte ses connaissances personnelles (S) "Je fais attention à ce que je dis parce que, d'origine, je commande assez souvent". Elle prenait en compte son caractère puisqu'elle était préoccupée pour le groupe (E) "J'essaie de

laisser la parole et de ne pas tout décider”. Dans l’organisation de la chorégraphie, Emmanuelle prenait en main la feuille de groupe et s’était mise à rédiger. Elle nous expliquait (R) “Bah comme j’aime bien que ce soit assez cadré, quand c’est moi qui écris au moins on est tous d’accord parce que j’écoute”. Enfin, Emmanuelle nous expliquait (E) “Je leur dis d’attendre parce qu’ils parlent très vite et moi j’écris”.

En revanche, Fabrice avait des préoccupations différentes. Dans cette situation d’apprentissage, il était engagé dans la tâche (E) “Je donnais un peu mon avis, comment s’organiser sur la chorégraphie”, et il ne se sentait pas sous pression, que ce soit par rapport à ses camarades ou au temps (U) “J’étais neutre”. Il s’exprimait de nouveau, (E) “Je redonne mon avis sur la chorégraphie, soit ils disent oui, soit ils disent non”. Il était donc possible pour lui d’interagir pour apporter son avis.

Pour Elisa, cette situation se déroulait comme pour Emmanuelle (E) “On choisissait à chaque fois nos émotions, chacun des différentes”, (R) “On avait tous réfléchi. Ce que j’aimais bien dans notre groupe, c’est qu’on s’écoutait les uns les autres”. Elisa nous expliquait (E) “J’allais voir qu’est-ce qu’il y avait d’autre pour Danielle comme on avait toutes les deux choisi sauter”, (A) “Pour avoir deux verbes différents”. Cette dernière était, à ce moment, préoccupée par le fait que sa camarade et elle avaient le même verbe d’action pour une émotion différente.

Quant à Isabelle, elle a également partagé l’émotion qu’elle souhaitait, (E) “Moi j’ai dit l’inquiétude”. Elle nous confiait que ce choix était dû à sa représentation et à son vécu de l’échauffement (S) “Je trouvais que c’était plus facile à faire”. Puis, elle commençait par entamer une première réflexion autour des verbes d’action et émotions travaillées en début de séance (S) “ (Je réfléchis à) ce que je vais pouvoir faire”. Elle était donc engagée dans la réflexion sur son verbe d’action mais à la fois préoccupée (E) “À ce que je vais pouvoir faire”.

5.1.2. Débat entre les élèves sur les consignes et les attentes de l’enseignant

Isabelle commençait à s’interroger par rapport aux consignes qu’elle avait comprises et la chorégraphie qu’elle et son groupe étaient en train de créer (S) “Au début je croyais qu’on faisait chacun notre émotion et Emmanuelle elle a dit qu’on le

faisait tous en même temps”. D’après elle, l’intervention d’Emmanuelle qui s’était souvenue de la fameuse consigne (S) “Faut qu’on fasse à l’unisson” lui avait apporté la réponse. Elle ajoutait (U) “On parle entre nous”, (A) “Pour commencer à faire un peu la chorégraphie”. Pour cela, elle nous expliquait le fonctionnement du groupe (S) “On a d’abord numéroté les émotions dans l’ordre qu’on allait les faire”, (A) “Et ensuite sur la chorégraphie, on allait voir petit à petit”.

En effet, Emmanuelle essayait de proposer une solution au groupe concernant les mouvements liés aux verbes d’action et aux émotions, mais étant hésitante sur une partie de la consigne, elle doutait de sa compréhension (U) “J’essayais de proposer une hypothèse”, (R) “Je ne me souvenais plus trop du sujet s’il fallait qu’avec le verbe qu’on faisait, on devait chacun faire quelque chose de différent ou si au contraire, on devait tous faire la même chose et en même temps”. Emmanuelle nous résumait son point de vue en nous expliquant (I) “Isabelle n’avait pas compris”, (U) “Et Elisa était en train de proposer une autre hypothèse”.

Quant à Fabrice il n’avait pas répondu au débat (U) “Je crois que je n’ai pas entendu la consigne à l’unisson donc je lui ai rien dit à ce moment-là”. Par la suite, d’après Fabrice, une fois qu’Emmanuelle avait parlé d’unisson, il avait acquiescé (E) “On essaye d’exposer nos idées et de dire aux autres nos idées et savoir ce qu’ils en pensent [...] il y en a qui ne sont pas d’accord, et nous ont dit si, si, il faut faire ça”.

Elisa nous expliquait que (S) “J’avais compris qu’on choisissait chacun son verbe d’action et qu’on devait chacun faire son verbe d’action d’une manière différente”. Elisa ajoutait au cours de son entretien (R) “Les placements ont une importance sur la danse”. Elle nous expliquait alors qu’elle était préoccupée (E).

5.1.3. Une élève commence à faire des modifications sur la feuille de groupe, ce qui frustre Emmanuelle

Emmanuelle commençait par évoquer sa vision de ce qu’il s’était passé (U) “Danielle a repris le crayon pour changer tous les verbes. Sauf que comme on était en train de réfléchir à ce qu’on devait faire avec les verbes et qu’on essayait de voir, s’il y en avait deux qui n’écoutaient pas, on avait plus assez de temps, vu qu’il nous restait que 5 minutes”. Puis, au cours de son entretien, elle nous expliquait ce qui la

préoccupait à ce moment (E) "On était en train de répéter, si on rechangeait tout, ça allait nous reprendre du temps". C'était ce qui l'avait amenée à agir (E) "Reprendre la feuille". Enfin, elle nous confiait qu'au cours de la situation elle avait agi trop rapidement (U) "Un peu gênée parce que Danielle avait raison de changer le verbe d'action parce que c'est vrai que si elles avaient les deux mêmes verbes d'action ça ne serait pas bon".

En revanche, Elisa donnait un point de vue différent (U) "Je proposais de changer de verbe avec taper comme ça on avait quelque chose de différent avec Danielle". Elle était toujours préoccupée par l'histoire d'avoir le même verbe d'action que Danielle. C'est pourquoi elle ajoutait (U) "Danielle elle rayait sur la feuille et elle a réécrit".

Pour Isabelle, seul un élément ressort (S) "D'habitude, dans les groupes, c'est elle (Emmanuelle) qui écrit".

5.1.4. Nouveau débat sur les consignes et l'organisation du groupe

Fabrice intervenait et proposait une solution au groupe pour se déplacer. Pour cela, il mobilisait ses connaissances (S) "J'avais entendu que Monsieur Bariteau avait dit qu'il fallait rester dans le mouvement". Et ensuite il partageait au groupe ce qu'il pensait de la situation (E) "Je leur rappelle de ne pas trop rester sur place à part au début et à la fin dans la position initiale".

Emmanuelle, quant à elle, n'avait pas le même point de vue que Fabrice mais à défaut d'avoir le dernier mot, elle nous disait (R) "J'avais compris que j'avais tort". En effet, elle ajoutait (U) "Fabrice me disait une hypothèse et j'ai dit non. Après je me suis rendu compte que si, bah c'était bien". Elle terminait de nous expliquer ce passage en nous disant (U) " (Ça m'avait amenée) à écouter Fabrice".

Elisa nous expliquait de son côté (U) "Fabrice il nous disait qu'on pouvait, qu'on était pas obligé de tourner en rond à la place d'avancer. On avait le droit de danser sans bouger". Elle ajoutait (U) "Un peu après on a reparlé de ça ensemble et on a adopté cette idée parce qu'on s'est dit que c'est la consigne et qu'on a le droit". Tout en nous transmettant ses ressentis et son vécu, elle nous expliquait qu'elle s'appuyait sur ses connaissances (S) "Il nous a jamais dit (l'enseignant) qu'on n'avait pas le droit".

Suite à ce débat, Isabelle se levait et proposait (U) “Des mouvements”. Elle cherchait à proposer des solutions à son groupe (E) “J’explique un peu ce qu’on pourrait faire”.

5.1.5. Les élèves se placent sur scène et commencent à mettre des mouvements sur leurs mots

Cette cinquième unité de moment était amenée par un changement d’organisation et de méthode de travail du groupe. En effet, les élèves passaient d’une position assise autour d’une feuille de groupe à une position debout sur scène, à essayer et tester leur chorégraphie.

Emmanuelle expliquait (E) “J’essayais de répéter ce sur quoi on s’était mis d’accord sur la fiche”. À cela, elle ajoutait (U) “On avait dit qu’on devait faire quelque chose et Fabrice il a proposé de tourner en rond et c’était plutôt une bonne idée donc je l’ai écouté”. Emmanuelle cherchait donc à reproduire ce qu’ils avaient prévu, elle et son groupe, pendant la phase d’échange sur la feuille de groupe. Cependant, elle était préoccupée (E) “On n’avait plus que deux ou trois minutes pour répéter et on n’était pas encore très très au point”. Elle nous disait que ça l’avait amenée à (E) “Vouloir tout cadrer et un peu commander”. Néanmoins, dans la suite de son entretien d’autoconfrontation, elle ajoutait qu’elle cherchait à (E) “Écouter les autres”.

De son côté, Isabelle nous disait (U) “On essaye de savoir comment on fait le début”. En revanche, à la différence d’Emmanuelle, Isabelle nous disait ne pas chercher à faire avancer la chorégraphie (E) “Rien de spécial”.

En ce qui concerne Fabrice, il cherchait à (E) “Faire les derniers réajustements”. Il nous disait ne pas être préoccupé (E) mais ressentir (U) “Un peu de pression”.

Quant à Elisa, elle évoquait des similitudes avec ses camarades (U) “On réfléchissait ensemble comment faire”, (S) “On avait déjà tous nos verbes d’actions, on savait déjà un peu tous dans notre tête ce qu’on voulait faire et là toutes nos idées on les disait parce qu’on avait passé un temps sur le feuille”. Elle nous disait chercher à (E) “Trouver une idée pour que tout le monde soit content et que ça plaise à tout le monde”.

5.1.6. Des membres du groupe veulent modifier leur verbe d'action, l'enseignant indique qu'il ne reste que deux minutes, Emmanuelle réagit avec autorité, puis Fabrice effectue de nouvelles propositions de mouvements pour la chorégraphie

Emmanuelle nous expliquait sa réaction sur l'intervention de Danielle qui proposait de modifier un verbe d'action. Elle expliquait sa réaction (U) "Danielle proposait encore autre chose et ça n'allait pas pouvoir le faire parce qu'il nous restait à peu près deux minutes". En effet, Emmanuelle était plus préoccupée par le temps (U) "On n'avait plus que deux minutes". Elle nous expliquait qu'elle cherchait à faire avancer les choses dans la phase de répétition (A) "Qu'on se dépêche et qu'on répète vraiment parce que là, on avait vraiment pas répété". Suite à l'intervention de Fabrice, elle ajoutait au cours de son entretien (E) "Je l'ai écouté".

Fabrice était préoccupé par le manque d'émotion dans leur chorégraphie (R) "Je trouvais qu'il n'y avait pas tellement d'émotion. Je ne ressentais pas l'émotion". Pour cela, il nous disait vouloir effectuer des modifications de la chorégraphie (E) "Améliorer en mettant un peu plus d'émotions" et avoir agi (E) "Je donne des idées". Il ajoutait avoir effectué de nouveau une intervention pendant la phase de répétition de la chorégraphie (E) "Améliorer un peu plus la chorégraphie". Pour cela, il effectuait des propositions (S) "Je prends les idées qui m'arrivent tout de suite".

Elisa nous expliquait son ressenti sur l'intervention de Fabrice (S) "Pour susciter des émotions, il faut danser et comme ça on comprendra mieux en dansant donc il faut qu'on se dépêche". Une nouvelle préoccupation intervenait chez elle (R) "Je crois qu'on n'avait plus beaucoup de temps".

Isabelle nous confiait avoir effectué les propositions de Fabrice (U) "Fabrice il donne une idée en disant que peut-être le départ on pourrait être à genoux et tous serrés". En effet, elle nous expliquait par la suite, (U) "Je vais à genoux et me serrer".

5.2. Description des expériences et des moments vécus par les élèves de 3^{ème} au cours de la situation

Au cours de la situation d'apprentissage coopératif que nous avons mise en place, nous avons pu identifier et retenir cinq "moments" ou "unités de sens" comprenant chacun un ou plusieurs signes que nous avons décidé d'analyser.

- Les élèves débutent la situation, ils s'organisent et interagissent pour se mettre en action rapidement et un élève est en difficulté
- Réalisation de quelques essais, début d'organisation approuvé, un élève est en difficulté
- Après s'être mis en accord concernant le début de la chorégraphie, le groupe décide de construire la fin de la chorégraphie qui devait être commune et prendre appui sur une forme géométrique
- Les élèves décident de reprendre la chorégraphie depuis le début en repartant du solo. Quelques instants après, Anissa semble en difficulté
- L'enseignant indique à l'oral qu'il ne reste que 2 minutes aux groupes avant de présenter leur production aux spectateurs. Les élèves stoppent leur partie duo pour interagir et ils s'empressent de recommencer à nouveau la chorégraphie complète

5.2.1. Les élèves débutent la situation, ils s'organisent et interagissent pour se mettre en action rapidement et un élève est en difficulté

En ce qui concerne Anissa, l'analyse de son entretien concernant ce moment nous révèle que cette élève a retenu qu'ils devaient commencer par (R) " tous partir ensemble", en incluant (R) " une forme géométrique ". A ce moment, selon elle, le groupe (U) "essayait de se mettre en accord ". Elle nous témoigne que (U) " Au début on a essayé de chercher quelque chose et on trouvait pas ça naturel donc j'ai juste essayé de tourner [...] " ; ce qui nous laisse penser que l'objectif commun au groupe, à savoir, la réalisation d'une chorégraphie collective, semble diriger les interactions verbales entre élèves. Quelques instants après, également à ce moment de l'expérience, notre élève revenait à une solution (pour tourner) adoptée par le groupe et visiblement "c'était trop dur pour nous" car le mouvement nécessitait d'avoir un bon

équilibre unipodal. A ce moment, Anissa tenait compte des connaissances qu'elle pouvait avoir sur ses camarades ; (S) "les filles font de la danse et elles ont l'habitude de tourner en levant la jambe" ce qui l'a poussée à verbaliser ses difficultés auprès du groupe, (S) "quand je galère sur quelque chose je le dis, c'est plus simple après comme ça". Les interactions d'Anissa avec ses camarades les auraient donc conduits vers la construction d'une nouvelle solution (I) "On a trouvé un moyen pour juste tourner comme ça et après à la fin s'arrêter sur les deux jambes sans mettre de choses spéciales".

En revanche, lorsque nous nous sommes penchés sur l'analyse de l'entretien réalisé avec Wassila, au cours de ce moment, elle était préoccupée par l'activité de ses camarades, qui, selon elle, méritait d'être cadrée. Elle a indiqué que (R) "personne fait la même chose" alors que (S) "faire une chorégraphie à quatre c'est plus intéressant". En revanche, elle nous avait également indiqué qu'elle avait (E) "essayer de tourner" et (E) "essayer les propositions" tout en restant seulement à l'écoute, sans intervenir, (E) "c'est tout".

Ensuite, nous avons analysé l'expérience vécue à ce même moment par Kévin. Nous pouvons constater que ce dernier était plus en retrait et qu'il proposait peu de solutions pour aider le groupe. Ce dernier se concentrait sur (S) ses "coéquipières" et (U) "Je me suis concentré sur ce qu'il fallait faire et bien suivre". Lorsque l'on analyse son engagement dans la situation, nous pouvons remarquer que cet élève n'est pas exclu du groupe, il connaissait la nature des interactions du groupe : (E) "On était en train de réfléchir à qu'est-ce qu'on allait faire en quatuor et les figures qu'on allait faire", (E) "qu'est-ce qu'on allait faire pour être synchro". Cependant, dans l'expérience qu'il vivait, malgré le fait qu'il semble à première vue plus en retrait, l'élève souligne que "On s'est mis d'accord" pour trouver des solutions, et notamment une solution pour débiter la chorégraphie.

5.2.2. Réalisation de quelques essais, le groupe tente de construire une suite

A ce moment pour Anissa, beaucoup d'éléments devaient être pris en compte. D'abord, elle était préoccupée par une consigne de l'enseignant (E) "je crois qu'au début on nous avait dit de faire que deux mouvements dans le quatuor" mais l'élève,

très engagée, n'y retrouvait pas assez de sens (R) "On s'est dit juste deux mouvements ça fait pas grand-chose". L'élève témoignait que le travail se construisait toujours autour d'une dimension collective en utilisant plusieurs fois le pronom "ON" et en rappelant que (U) "ON s'est demandé comment ON allait faire pour changer et du coup ON s'est dit ON peut faire ça avec les bras, en avançant de cette manière".

Pour Wassila, (E) l'objectif était également de trouver un autre mouvement pour continuer la partie quatuor. Elle avait pour idée d'utiliser (S) les bras pour danser avec tout le corps et ainsi répondre à l'une des thématiques travaillées au cours de la séquence. Pour elle (R) "ça faisait vide" et, à ce moment comme au moment précédent, elle semblait frustrée ; (U) "L'idée a pas vraiment été acceptée puisqu'ON a rien fait avec nos bras".

Concernant l'expérience de Kévin, ce dernier était conscient que le groupe rencontrait une difficulté ; (R) "la figure qu'on avait faite était trop courte" et il expliquait que le groupe réfléchissait sur (E) "ce qu'on allait faire". L'élève nous indiquait qu'il restait silencieux en écoutant les propositions des autres, (E) "Moi j'ai rien dit j'ai plus écouté les propositions des autres". Enfin, cet élève termine par exprimer son ressenti lors de ce moment (S) "J'étais un peu plus stressé mais ça allait quand même" ce qui ajoutait un facteur modifiant son expérience à ce moment.

5.2.3. Après s'être mis en accord concernant le début de la chorégraphie, le groupe décide de construire la fin de la chorégraphie qui devait être commune et prendre appui sur une forme géométrique

Lors de ce moment de la situation, Wassila continuait d'interagir avec le groupe malgré sa frustration lors de l'unité précédente ; (E) "là on cherchait comment finir notre choré". Elle précisait que la solution adoptée par le groupe provenait d'Anissa, (S) "Anissa a proposé ça et on a fait ça". Nous apprenons que Wassila se focalisait sur "les comptes pour qu'on parte tous en même temps", élément que nous relierions au fait que cette élève pratiquait de la danse en club et qu'elle prenait appui sur sa propre représentation de l'activité. En poursuivant, l'analyse de l'entretien de Wassila et les observations des vidéos nous faisaient comprendre que les élèves avaient construit une solution ensemble, (U) "on s'est mis d'accord", qui permettait à tous d'y trouver un

sens significatif (R) “c’était celui de devant qui faisait un truc avec sa main pour celui de derrière”.

Au regard de l’analyse de l’entretien qui avait été réalisé avec Anissa, nous constatons qu’à cet instant, elle était préoccupée par un autre détail de la chorégraphie ; (E) “Là ON cherchait quelque chose pour pas juste finir, arriver être debout tout droit devant les spectateurs”. Notre élève se laissait également gagner par ses émotions et nous nous rendons compte que son attention était retenue par la présentation finale de la chorégraphie ; (R) “pour pas juste finir, arriver être debout tout droit devant les spectateurs parce que du coup on nous regardait”. L’élève nous témoignait qu’à cet instant, ils avaient pour idée, avec M, de prendre appui sur un élément qui leur faisait sens pour elles. Là où notre élève précédente nous avait verbalisé le mot “carré”, Anissa employait le mot “pyramide” qu’elles associaient à leurs connaissances personnelles (S) et à des éléments qui leurs font sens (R) ; “sur les mots on avait parlé il y avait le mot Egypte et on associe souvent ça à une pyramide et euh en étant comme ça on s’est retourné et on a fait la forme la forme de la pyramide”. Selon cette élève, l’idée leur aurait été proposée par M et approuvée par les autres membres et c’était ce qu’elle retenait ; (U) “M a dit On pourrait faire ça et ON l’a fait et ON trouvait ça bien donc ON l’a gardé”.

Enfin, en analysant l’entretien réalisé avec Kévin concernant cette unité de sens, nous avons pu confirmer l’objet des interactions, à savoir une forme pyramidale ; (E) “on essaie des figures (géométriques) et du coup on a fait la pyramide”. Aussi il nous avait confirmé que la proposition avait été discutée et approuvée, (U) “c’est une de mes coéquipières qui a eu l’idée et ON a approuvé” et que pour lui, (R) “j’ai trouvé l’idée sympa et j’ai accepté”.

5.2.4. Les élèves décident de reprendre la chorégraphie depuis le début en repartant du solo. Quelques instants après, Anissa et Kévin semblent en difficulté

Au cours de cette unité, Wassila nous avait indiqué, lors de l’entretien d’autoconfrontation à sa pratique, que sa partie duo avec M était terminée et qu’elle se préoccupait de l’autre binôme afin d’être à l’unisson ; (E) “On a refait notre duo et

fallait qu'on refasse avec Anissa et Kévin", (A) "pour qu'on soit ensemble". Elle était guidée par cette notion d'unisson et si nous le relient à son (S), alors il nous en convenait de comprendre que c'était ce qui faisait le plus sens pour elle, à ce moment ; (R) "pour qu'on soit ensemble".

En poursuivant sur l'analyse de l'entretien réalisé avec Anissa, nous avons compris qu'elle continuait de se laisser gagner par le stress lié aux spectateurs, (U) "après le duo et on a tout relié pour qu'on réussisse à faire le mieux possible et euh on voulait juste euh, on savait qu'après il y avait les spectateurs" (A) "ON voulait bien faire". Elle nous indiquait ensuite qu'elle se focalisait sur (E) "il fallait trouver quelque chose pour lier" car elle ne souhaitait pas réaliser de pas "marchés" pour arriver à la position du quatuor. Cet élément semblait lui imposer une réelle contrainte, un certain "choc" (A) "il fallait trouver quelque chose [...]" (R) "après il y avait les spectateurs". Notre élève était donc toujours très engagée mais aussi très préoccupée par les éléments qui avaient de l'importance pour elle.

Concernant ce moment, Kévin continue de répéter et de suivre l'organisation imposée par ses partenaires ; (E) "on faisait la figure en duo pour voir si on arrivait en même temps" ; (U) "on essaye de voir nos solos, si ça fonctionnait bien, pour voir si on arrivait en même temps en duo et en quatuor". Il intervenait toujours peu mais réalisait (E) "j'ai plus gardé mon calme et essayé de ne pas perdre de temps". Il se concentrait surtout sur la mémorisation de la chorégraphie et semblait toujours perturbé par un facteur extérieur (R) "J'ai pensé qu'il ne fallait pas rater le coup".

5.2.5. L'enseignant indique à l'oral qu'il ne reste que 2 minutes aux groupes avant de présenter leur production aux spectateurs. Wassila décide de stopper leur partie duo pour interagir et s'empresse de recommencer à nouveau la chorégraphie complète.

Contrairement à l'unité précédente, nous avons remarqué que Wassila était très engagée à ce moment, elle motivait ses camarades à recommencer plusieurs fois en cadrant le groupe. Fidèle à ses (S) depuis le début de la situation, l'élève était focalisé sur son objectif ; (R) "pas qu'on soit perdu une fois qu'on passe devant les autres". Elle nous témoignait que c'était cet élément qui la poussait à interagir et soutenir la

répétition du groupe. Elle nous indiquait également qu'à ce moment elle proposait plusieurs idées afin de trouver rapidement une solution qui permette de tous partir à l'unisson. En prenant en considération l'ensemble de son groupe (S) et l'avancée actuelle de la chorégraphie (U), elle percevait l'intervention de l'enseignant comme un signal d'alarme (R) "Il fallait qu'on recommence pour pouvoir [...] être au point".

Concernant ce moment, Kévin était dans une logique répétitive afin de constater si le groupe avait bien mémorisé toute la chorégraphie ; (E) "on recommençait [...] pour voir si on avait tous bien compris". Cet élève se laissait encore gagner par le stress (U) "je me sens encore un peu plus stressé" et se laissait guider par ses partenaires (S) "on s'est dit toi tu vas ici, ensuite tu vas jusqu'à là".

Pour Anissa, à ce moment, tout comme pour ses partenaires, la priorité était de refaire la chorégraphie de nombreuses fois ; (E) "On a encore refait pour qu'on soit sûr que ça marchait" ; cependant, elle rencontre de nouveau une difficulté avec son binôme, (U) "à un moment avec Kévin j'ai cru QU'il allait trop vite mais j'ai un peu compliqué le mouvement". L'élève continuait de considérer les possibilités et difficultés de ses partenaires pour s'adapter, (S) "il m'a montré comment il faisait et c'était plus rapide et ça a mieux fonctionné comme ça". Une nouvelle fois, Anissa nous précisait, dans l'une de ses réponses à une question, qu'après les répétitions il y aurait des spectateurs ; (E) "On la refaisait une dernière fois" (R) "avant que les autres regardent".

5.3. Constatations et synthèse des points marquants de nos résultats

Afin de tirer des constatations suite à notre étude, nous avons tout d'abord décidé de croiser indépendamment les expériences vécues par les élèves de 6^{ème} puis celles vécues par les élèves de 3^{ème} afin de pouvoir réaliser une synthèse de l'expérience vécue par les élèves. Nous avons pris la décision de dresser un plan en trois parties. Chacune de ces trois parties sera constituée d'un paragraphe concernant les interactions entre les élèves, du point de vue des élèves dans la situation, croisé au point de vue d'un observateur extérieur à la situation. Nous compléterons ces parties d'un paragraphe consacré à l'engagement des élèves.

5.3.1. Constatations et synthèse des résultats des expériences vécues par les élèves de 6^{ème} lors d'une situation d'apprentissage coopératif

D'une part, en ce qui concerne les interactions, nous avons constaté que les élèves ont commencé la situation en interagissant, notamment en effectuant des propositions individuelles. Emmanuelle nous a expliqué avoir cadré le groupe ainsi que les idées de chacun pendant la phase de réflexion autour de la feuille de groupe, soit, au cours des cinq premières unités de moment. Quant à ses camarades, ils nous ont témoigné que tous les membres du groupe s'écoutaient et proposaient des idées à ces moments. Fabrice expliquait par la suite avoir pris la main sur le temps de parole pendant la sixième unité de moment. Parmi les interactions que nous avons identifiées, nous avons observé que les élèves étaient confrontés à des désaccords liés à la compréhension des consignes. Les membres du groupe devaient s'organiser pour coopérer, en interagissant, et en sachant que chacun avait des choix personnels à réaliser, afin d'aboutir à une idée commune considérant les choix et propositions de chacun. Ceci, nous avait permis de constater qu'Elisa était préoccupée par le choix d'un verbe d'action et que cela avait engendré des interactions verbales entre elle et Danielle. Ces interactions verbales avaient conduit les élèves à construire de nouvelles solutions par opposition et débats d'idées. Nous avons aussi relevé que les interactions entre Isabelle et le groupe étaient de moins en moins présentes au fur et à mesure que le temps passait. En effet, elle effectuait des propositions, donnait des idées et lorsque les élèves étaient passés sur scène elle avait arrêté. En revanche, Fabrice a eu, quant à lui, une réaction inverse. Au début, il prenait la parole comme ses camarades, puis, une fois l'organisation validée, il encadrait le groupe lors des répétitions, notamment la répartition des élèves dans l'espace scénique. Comme évoqué précédemment dans l'analyse de son entretien, il avait pris le lead en proposant de nombreuses idées et en gérant l'organisation spatiale.

Nous retenons que les interactions sont guidées par les consignes de la situation mais qu'elles sont aussi soutenues et cadrées par deux élèves qui prennent le lead. De plus, les connaissances de chacun permettent d'appuyer et d'argumenter les moments d'interactions autour de la chorégraphie à construire.

D'autre part, concernant l'engagement des élèves, nous avons pu constater qu'ils n'étaient pas engagés au même degré ni de la même manière dans cette situation. En effet, nous avons pu relever et constater que les préoccupations des élèves sont différentes en fonction des élèves, et parfois des moments. Pour Emmanuelle, elle était préoccupée par la gestion de la parole et par l'organisation de la chorégraphie pendant les cinq premières unités de moment. De leur côté, ses camarades proposaient des idées et de construire la chorégraphie, dans le but de passer aux répétitions. Nous constatons donc qu'à ce moment, tous les élèves étaient engagés dans la situation afin de nourrir la réflexion commune et de construire la chorégraphie collective. Comme nous venons de l'avancer, les élèves étaient engagés de différentes manières, comme s'ils s'étaient auto-attribués leur propre rôle, en fonction de leurs envies. Par conséquent, comme habituellement, Emmanuelle écrivait dans les travaux de groupe, elle avait de nouveau pris la décision de tenir ce rôle. D'autres prenaient un rôle dans la proposition d'idée et préféraient justifier leurs actes et leurs points de vue par l'utilisation de leurs connaissances ; comme pour Fabrice, par exemple, au début de la 4^{ème} unité de moment, lorsqu'il utilise les informations qu'il a retenues parmi les consignes pour transmettre une information à son groupe. Nous avons aussi relevé qu'Emmanuelle était tellement impliquée dans le travail coopératif qu'elle pouvait se détacher de son rôle de leader pour écouter et prendre en considération les idées de ses camarades. Plus tard, au cours de la sixième unité de moment de cette situation, lorsque les élèves étaient sur scène, nous avons constaté que Fabrice était préoccupé par le fait d'améliorer la chorégraphie et cherchait des idées. De son côté, Emmanuelle était davantage préoccupée par le temps, tout comme Elisa. Lorsque l'enseignant a indiqué le temps restant avant la présentation devant un public de spectateurs, Emmanuelle nous a expliqué qu'elle a utilisé cette information pour réfuter la proposition de Danielle par manque de temps. A ce moment, porté par ses ambitions et son envie de bien faire devant les autres, l'objectif était, pour Fabrice, d'enrichir la chorégraphie alors que pour ses camarades les répétitions leur permettaient de maîtriser celle-ci dans le peu de temps restant.

Nous pouvons donc retenir, pour cette situation d'apprentissage coopératif, que les membres du groupe sont engagés à des degrés différents, qu'ils ont des préoccupations différentes mais qu'ils ont un objectif commun au début de la situation : construire la chorégraphie qui les a néanmoins conduits à s'organiser tout en prenant

en considération les choix de chacun. Les élèves suivent majoritairement les élèves leaders mais ils restent coopératifs. En revanche, à la fin de la situation nous avons remarqué que l'objectif du groupe semble différent de celui de Fabrice. L'élève souhaite enrichir la chorégraphie, porté par son envie de bien faire, alors que ses camarades souhaitent la tester afin de la maîtriser.

5.3.2. Constatations et synthèse des résultats des expériences vécues par les élèves de 3^{ème} lors d'une situation d'apprentissage coopératif

Pour commencer, si l'on se penche sur les interactions que les élèves ont pu avoir dans la situation, à différents moments, nous pouvons réaliser plusieurs constats.

Il semblerait que les élèves aient commencé la situation en osmose de manière collaborative et coopérative. Lors des deux premières unités de moment, les élèves nous ont tous indiqué avoir proposé des idées et avoir décidé ensemble de choisir les solutions. Nous avons remarqué qu'Anissa est intervenue pour exprimer une difficulté et qu'elle a beaucoup interagi avec Kévin, son binôme lors de la situation précédente également. De son côté, Wassila nous a dit être restée en retrait en interagissant peu car, selon elle, il y avait beaucoup de solutions apportées par ses partenaires. A ce stade de la situation, nous avons également constaté que, pour Anissa comme pour Kévin, les interactions semblaient provoquées et induites en rapport aux consignes données par l'enseignant, tandis que Wassila prenait appui sur la danse qu'elle pratique dans le cadre extra-scolaire et semblait désorientée par les réflexions qui se faisaient plus ou moins individuellement. Nous comprenons également qu'au cours de la seconde unité de moment, et ce, jusqu'à la dernière, elle se positionnait plus en retrait en interagissant très peu avec le groupe. Ce faisant, à ces moments, Anissa, Kévin, et M., continuaient leurs propositions et interagissaient pour construire d'autres parties de la chorégraphie. Effectivement, lors de la troisième unité, nous avons constaté qu'Anissa interagissait avec M. et trouvait un sens commun à l'utilisation de la pyramide d'Egypte comme formation de début et fin de chorégraphie. Kévin, également plus en retrait approuvait en fonction de ses goûts ("si j'aimais bien j'acceptais"). En revanche, lorsque l'on analyse la dernière unité de moment, quand l'enseignant a indiqué qu'il ne restait plus que deux minutes, nous pouvons constater que Wassila avait pris le leadership et avait interagi avec tous les membres du groupe

pour cadrer et accélérer les répétitions. Cette élève a alors quitté sa posture discrète afin d'aider ses camarades à mémoriser la chorégraphie complète, sans erreurs. A cet instant, en fin de situation, comme depuis plusieurs unités, Kévin se laissait guider par les interactions de ses camarades et se contentait de suivre le rythme de répétition. Concernant Anissa, elle a interagi avec Kévin concernant un détail technique qui la dérangeait.

Nous pouvons retenir, concernant les interactions, que les élèves ont tous interagi ensemble lors de la situation ; cependant lorsqu'un élément venait perturber l'un d'eux, comme un "choc" (R), ou bien une attente (A), ou encore une connaissance personnelle mobilisée (S) alors cela pouvait les conduire à se placer plus en retrait, voire à ne plus interagir du tout.

Succinctement, voici les constats réalisés à l'issue de notre étude en tenant compte de l'engagement des élèves dans la situation. Il nous convient également de traiter le rapport entre l'expérience vécue par les élèves et l'expérience retenue par les élèves.

Ainsi, au cours de la situation et des différents moments vécus par les élèves, nous pouvons constater que l'engagement des élèves est total au début de la situation. Effectivement, les élèves s'engagent en proposant plusieurs idées pour construire le début de la chorégraphie. Anissa allait même jusqu'à s'engager dans la réussite de Kévin en soulignant qu'il était gaucher et en interagissant avec ce dernier à de nombreux moments, comme évoqué précédemment. En revanche, lors de la seconde unité, Wassila a été déçue que l'une de ses remarques n'aboutisse pas alors qu'elle faisait sens pour elle, vis à vis de son vécu dans l'activité. Son engagement fut directement impacté par la suite lors des deux unités suivantes. Nous avons par exemple noté qu'à la troisième unité elle réfléchissait de son côté, (S) "aux comptes" (tempo) puis, à l'unité suivante, elle attendait passivement que Kévin et Anissa terminent leur duo pour démarrer la répétition du quatuor. Au cours de ces unités de moment, ces derniers étaient au contraire plus impliqués dans la construction de la chorégraphie. Anissa a proposé une solution qui a été acceptée et elle a poursuivi la situation en s'adaptant à Kévin, qui, lui, se concentrait pour (R) "ne pas rater le coup" et (U) mémoriser la chorégraphie tout en acceptant les propositions en fonction de ses

préférences (S). L'engagement de tous les élèves du groupe fut de nouveau à son apogée lorsque l'enseignant a indiqué que la présentation finale approchait (2 minutes restantes). Cette contrainte temporelle a permis à Wassila de prendre le lead sur ses camarades en gérant le rythme des répétitions. Cette élève qui n'était plus engagée de manière optimale dans la situation retrouve son niveau initial d'engagement voire le dépasse. Effectivement, elle ne voulait pas qu'il y ait d'erreurs et elle s'est donc beaucoup impliquée pour cadrer l'activité de ses camarades et interagir avec eux. Anissa était toujours très engagée dans la situation, comme lors de son lancement, mais elle se laissait gagner par le stress. En combinant son envie de bien faire au stress provoqué par le regard des spectateurs, nous comprenons que son degré d'engagement est relatif à son envie de terminer la chorégraphie en l'ayant mémorisée, mais également qu'elle contienne tous les éléments précisés par l'enseignant.

Pour résumer, le niveau d'engagement des élèves de 3^{ème}, au cours de l'expérience, varie en fonction des élèves et en fonction des différents moments vécus par les élèves dans la situation. Effectivement, tout d'abord, les élèves n'ont pas le même degré d'implication les uns par rapport aux autres. C'est seulement au cours de la première unité que nous avons pu constater que tous les élèves sont engagés de manière similaire en interagissant et en proposant des idées. Dès la seconde unité de moment, un élément vient contrarier une élève tandis que Kévin délaisse ses propositions pour laisser place à une simple validation de solution. Grâce à la contrainte temporelle, nous remarquons que les élèves s'engagent de nouveau pour être prêts lorsqu'ils seront devant les spectateurs. Ceci, sous la direction et l'influence d'une élève qui sort de l'ombre, interagit de nouveau et tutore ses partenaires. D'un point de vue visuel, à la vidéo, nous avons également observé que tous s'empressaient de recommencer en boucle la chorégraphie et que Wassila gérait l'organisation. De cette situation, nous retenons également que les élèves ont construit et vécu une expérience différente les uns des autres, en fonction de leurs intérêts (R) et des éléments qu'ils ont prioritairement mobilisés (S). De plus, lorsqu'une contrainte survenait, l'ensemble du groupe retrouvait un intérêt commun à s'engager avec les autres.

5.3.3. Concordances et divergences dans les expériences vécues par les élèves de 6^{ème} et les élèves de 3^{ème} lors de situation d'apprentissage coopératif similaires

Dans un premier temps, parmi les interactions, que ce soit chez les 6^{èmes} comme chez les 3^{èmes}, nous pouvons observer que les élèves ont tous interagi ensemble lors de la situation d'apprentissage coopératif. Concernant les interactions que les élèves ont pu avoir lors de la situation, nous pouvons constater que celles-ci ne sont pas forcément induites suite aux mêmes éléments déclencheurs. De même, nous comprenons que les élèves de 6^{ème} et les élèves de 3^{ème} ne mobilisent pas les mêmes connaissances pour construire la chorégraphie ou prendre en compte les caractéristiques propres aux autres membres du groupe.

Concernant les élèves de 6^{ème}, nous avons remarqué qu'ils mobilisaient prioritairement leurs connaissances pour faire avancer la construction de la chorégraphie, rebondir sur les propositions de leurs camarades et s'auto-attribuer un rôle. En revanche, concernant les élèves de 3^{ème}, nous comprenons que les connaissances personnelles (S) et les éléments qui apportent du sens aux élèves (les "chocs") (R), permettent aux élèves d'interagir en prenant en considération autrui ainsi que ses caractéristiques propres pour coopérer ou s'entraider.

Nous pouvons également émettre l'hypothèse suivante pour les élèves de 3^{ème} : lorsqu'un élève est perturbé par un élément au cours de la situation, cet élément devient pour lui une contrainte qui peut l'amener à se placer plus en retrait, voire à ne plus interagir avec son groupe.

Dans un second temps, l'engagement des élèves nous semblait être une nécessité dans la construction d'une tâche commune aboutissant à une chorégraphie collective composée par des parties individuelles. C'est d'ailleurs un élément que nous retrouvons à la fois chez le groupe d'élèves de 6^{ème} et chez le groupe d'élèves de 3^{ème}. De plus, nous constatons que les deux groupes d'élèves ne sont pas engagés de la même manière dans la tâche demandée en fonction des moments vécus. Nous remarquons aussi que lorsqu'une contrainte survient, notamment temporelle et

proscrite par l'enseignant, l'ensemble du groupe retrouve un intérêt commun à s'engager avec les autres.

Au sein du groupe d'élèves de 6^{ème}, tous les membres sont impliqués dès le départ, lors de la première unité de moment, lorsqu'ils doivent tous donner une réponse individuelle liée aux consignes. Les élèves restent tous engagés, même si ce n'est pas au même degré ni de la même manière. Les élèves semblent portés par leurs "rôles" et par les leaders qui répondent aux consignes de l'enseignant.

En revanche, pour le groupe d'élèves de 3^{ème}, nous constatons que tous les élèves sont très engagés au début de la situation, comme les 6^{ème}, mais portés par des attentes propres à chacun, parfois différentes des consignes de l'enseignant. Lorsqu'un élève n'est plus impliqué, ou qu'il se frustre suite à un désaccord avec un leader, alors son engagement est nuancé, voire totalement remis en question, ce que nous avons d'ailleurs constaté lors des trois unités de moment de 2 à 4. C'est seulement au cours de la cinquième unité de moment, et grâce à la contrainte temporelle ajoutée par l'enseignant, que nous avons remarqué que les élèves s'engageaient de nouveau, afin d'être prêts une fois devant les spectateurs. Nous pouvons également souligner que pour les élèves de 3^{ème}, des relations de tutorat spontané entre élèves émergent lorsqu'un élève prend conscience d'un élément qui fait sens pour lui ; alors que les élèves de 6^{ème} vont constamment se référer aux consignes de l'enseignant ou aux relations de guidage et de cadrage de l'activité (pour canaliser le groupe).

6. Discussion

A ce stade de notre recherche, nous souhaitons discuter des résultats de l'analyse de l'expérience vécue par les élèves en les confrontant aux questions de recherche que nous avons identifiées. Pour cela, nous avons décidé de diviser cette section en deux parties. Une première partie nous permettra de confronter nos résultats au regard des différents appuis scientifiques que nous avons antérieurement exploités. Dans la seconde partie, ce sera l'occasion pour nous de revenir sur les différentes limites de notre expérience, notamment au regard de la question de l'impact

de l'apprentissage coopératif sur l'apprentissage des élèves, la prise en compte d'autrui et la motivation de ces derniers.

6.1. Interprétation et discussion des apports de la recherche - Impact de l'apprentissage coopératif sur l'apprentissage des élèves

Dans cette sous-partie, notre objectif est de discuter nos résultats en les confrontant aux questions sous-jacentes à la revue de littérature. Nous souhaitons en effet répondre à notre questionnement sur la dimension sociale des interactions ainsi que celui sur l'engagement des élèves à travers leurs préoccupations et les connaissances mobilisées. Pour cela, nous avons confronté nos résultats aux principes développés par Johnson & Johnson (2009, cité dans Plante, 2012, p. 255) nécessaires à la mise en œuvre de l'apprentissage coopératif : "l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, la promotion des interactions, les habiletés sociales ou coopératives et les processus de groupe".

6.1.1. Les effets du dispositif coopératif sur les interactions et l'engagement

Tout d'abord, nous avons pu remarquer que tous les élèves participant à notre étude interagissent entre eux au sein de leur groupe. En effet, les travaux de Evin (2013) nous avaient renseigné quant à l'apparition d'échanges verbaux lors de situations d'apprentissage coopératif. Post expérience, nous pouvons constater que les élèves de 6^{ème} comme les élèves de 3^{ème} interagissent au sein de leur groupe pour construire leur chorégraphie collective. Pour les élèves de 6^{ème}, une élève plus autonome et responsable a directement pris les devants pour organiser la chorégraphie et canaliser son groupe. Concernant les élèves de 3^{ème}, les interactions que nous avons relevées sont plus riches en nature et plus diversifiées. Nous avons notamment relevé du tutorat spontané entre les élèves ce qui converge avec les idées défendues par Darnis (2010) qui précisent que des apprentissages moteurs s'effectuent entre élèves lors d'apprentissages coopératifs.

De plus, les travaux de Johnson & Johnson (1990) à propos du leadership nous permettent de relater nos résultats en prenant en considération que les élèves étaient en mesure de tenir un rôle de leadership positif. Pour les élèves de 3^{ème}, le vécu antérieur de deux élèves a fortement contribué à inciter ces élèves à tutorer un camarade plus en difficulté et cela a également permis d'enrichir les interactions.

Ensuite, nous avons émis le constat que tous les élèves sont engagés dans la situation d'apprentissage coopératif que nous leur avons proposée. Grâce à l'introduction d'un but commun "construire une chorégraphie collective" et de contraintes (fiche outil - chorégraphie construite au début de leçon - début/fin commune), nous avons permis à tous les élèves de rester engagés jusqu'à la présentation de la chorégraphie devant un groupe de spectateurs. Cela nous amène à discuter les propos soutenus par Evin et al. (2013) quant à l'importance de la présence de l'enseignant pour cadrer l'activité des élèves. Pour tous les participants, la non-présence de l'enseignant n'a pas influencé négativement l'engagement des élèves qui sont restés centrés sur la tâche, en partie grâce aux leaders.

Enfin, concernant les travaux de Legendre (2016), ils renseignent l'importance des régulations dans les situations d'apprentissages coopératif. Comme constaté et évoqué précédemment, les leaders ont maintenu un niveau d'engagement suffisant au sein de leur groupe pour que chacun puisse contribuer à la chorégraphie. Pour les 6^{èmes}, c'est le leader qui tient compte des idées personnelles de chaque membre du groupe. Il organise les interactions en demandant personnellement aux membres du groupe leur part de contribution. Cela a permis de construire la chorégraphie avec une part de responsabilité de chacun des membres. A propos des élèves de 3^{ème}, les idées personnelles sont partagées communément, lors des phases de regroupement ou d'arrêt qui se succèdent entre les éléments de la chorégraphie, au cours de sa construction. Les régulations se font par des feedbacks "flash" ou par "arrêt", entre les élèves qui constituent le groupe. Pour ce groupe d'élèves, dès l'apparition d'une difficulté ou d'une interrogation, les l'élève en question la partage avec leurs partenaires afin de trouver une solution viable et acceptée par tous au sein du collectif.

6.1.2. L'importance de la nature de la consigne de l'enseignant sur les interactions et l'engagement

Dans un premier temps, à travers nos résultats, nous avons mis en évidence que les interactions produites sont particulièrement induites par les consignes énoncées par l'enseignant au début de la situation. En effet, les élèves reviennent sans cesse, que ce soit pour les 6^{èmes} comme pour les 3^{èmes}, sur la "commande" de la situation. Ils sont donc amenés à débattre et à construire une chorégraphie ensemble. Ceci est à corréluer avec les travaux de Evin (2013) précédemment cités qui évoquent l'apparition d'échanges verbaux lors de situations d'apprentissage coopératif. Ici, pour les deux groupes d'élèves, ces échanges sont d'abord centrés autour des consignes de l'enseignant.

Concernant les élèves de 6^{ème}, le groupe que nous avons étudié n'a interagi qu'autour de l'organisation globale de la chorégraphie, en relation avec les consignes de l'enseignant. Effectivement, nous avons constaté que l'élève qui organise les interactions énonce les consignes par étape comme pour annoncer au groupe le thème de travail. Il commence par demander à chacun des membres l'émotion qu'il souhaite choisir, poursuit avec le début commun, insère des tracés géométriques puis évoque la fin commune de la chorégraphie pour ensuite débiter une phase de test. Au cours de cette phase de test, les étapes sont reprises une à une et ce sont les consignes qui cadrent les élèves ; ils y reviennent très fréquemment "on doit faire ceci", "il faut faire cela" dès qu'un élève interroge le groupe ou fait une proposition. Pourtant, les élèves avaient des niveaux de pratique différents, ce qui formait un groupe d'élèves hétérogène. Cependant, malgré la diversité des niveaux de pratique, les interactions sont restées en lien avec les consignes de création et n'ont pas abordé la dimension technique impliquant le vécu des élèves. Nous pensions au départ que l'imaginaire offert par le niveau scolaire que représente la classe de 6^{ème} aurait pourtant pu aller à l'encontre de notre dispositif coopératif en détournant les élèves des consignes pour laisser place à leur imaginaire.

En ce qui concerne les élèves de la classe de 3^{ème}, ils ont également pris appui sur les consignes mais en les utilisant simplement comme ligne de conduite pour créer un "squelette" à leur chorégraphie. Ils ont ensuite pris le temps d'apporter des éléments plus techniques en s'organisant spatialement et temporellement pour être à l'unisson.

Dans un second temps, les résultats appuient l'idée que l'engagement des élèves dans la situation a été sollicité pour répondre aux consignes de l'enseignant.

Avec les élèves de 6^{ème}, comme pour les interactions, nous relevons un leader dans le groupe relançant l'engagement des élèves dans le deuxième temps de la situation. En effet, lors de la phase de répétition, cet élève va à de nombreuses reprises réengager ses camarades en proposant des améliorations de leur chorégraphie. Pour cela, il effectue des démonstrations et explique l'intérêt d'ajouter ces propositions dans la chorégraphie. D'un point de vue moteur, les élèves vont être amenés à se réengager pour répondre aux sollicitations de ce leader.

Chez les élèves de 3^{ème}, cet engagement va être plus flagrant puisque l'un des membres du groupe va se retrouver en difficulté dans la réalisation de certains mouvements proposés par ses camarades. Pour cela, le groupe va rester continuellement engagé pour lui proposer des solutions et lui permettre de réussir. De cette manière, l'élève en difficulté qui semblait plus ou moins s'effacer du collectif en se plaçant plus en retrait, et qui donc diminuait son engagement, s'est vu être soutenu par son groupe. Comme les élèves devaient réaliser une chorégraphie en temps contraint, temps qui étaient relativement court (15 minutes) et que la chorégraphie était présentée à un groupe de spectateur, cela a également contribué à maintenir l'engagement des élèves, voulant à tout prix, à plusieurs reprises "terminer la chorégraphie pour la répéter et la mémoriser".

Pour constater l'émergence d'interactions entre élèves au sein d'apprentissages coopératifs, les consignes de la situation d'apprentissage, énoncées par l'enseignant semblent donc déterminantes. Les travaux de Durand (2001, cité dans Perge, 2021, p. 10) portent sur la compréhension de l'intervention des enseignants dans le but de l'enrichir. L'auteur dégage plusieurs dimensions caractéristiques de l'intervention notamment « la manière dont l'enseignant énonce les consignes, les règles et dont les élèves les perçoivent ». Nous comprenons que l'enseignant tient donc un rôle prépondérant dans l'orientation de l'activité de ses élèves, de part la transmission de ses consignes et des règles structurantes à leur activité. Nous avons possiblement énoncé les consignes de manière « strictes » et trop « restrictives », ce qui aurait limité l'ouverture des possibilités. Aussi, les travaux de Komar et Ade (2014,

citée dans Bascoül et al., 2022, p. 22), proposent aux enseignants d'utiliser une stratégie d'intervention qui proscrit, amplifie et connecte les expériences dans le but de faire acquérir des compétences aux élèves. Cela nous amène à relater notre manière de « proscrire » et de « connecter » nos consignes. En d'autres termes, nous avons peut-être trop insisté sur la commande de la tâche en proscrivant des moyens d'action qui n'ouvraient pas de possibilités aux élèves et qui connectaient trop les différentes situations vécues au cours des précédentes leçons, ce qui aurait limité les élèves à suivre de manière directive les consignes énoncées.

6.1.3. Le vécu des élèves, un autre point important dans la dynamique de groupe

Les résultats de l'étude avec le groupe d'élèves de 3^{ème} mettent en avant le rôle du vécu antérieur des élèves dans la dynamique des interactions. Les interactions que nous avons relevées au sein de ce groupe sont plus riches en nature et plus diversifiées. En confrontant ce constat avec les travaux de Legendre (2016) qui soulignent l'importance des régulations entre élèves dans la construction des apprentissages moteurs, nous constatons désormais que les élèves qui ont ou qui pratiquent de la danse dans le milieu extrascolaire vont fortement y participer. Il nous avait également appris que l'apprentissage coopératif permettait aux élèves de se transformer d'un point de vue moteur, grâce et avec les autres, ce que nous pouvons constater. Cela nous avait permis de structurer notre activité afin d'organiser nos leçons en incluant les conditions précédemment citées de l'apprentissage coopératif.

Pour les élèves de la classe de 3^{ème}, nous observons que les notions d'engagement personnel et de vécu antérieur, relatives aux connaissances personnelles, peuvent interférer au sein d'un groupe. Comme un élève était en difficulté et que deux de ses partenaires pratiquaient la danse en club, nous avons pu relever de nombreuses interactions soulignant le tutorat spontané. Cela nous permet de revenir sur les travaux de Darnis (2010) qui nous avaient permis d'aborder des hypothèses quant aux différentes formes de tutorats entre élèves qui pouvaient émerger lors d'apprentissages coopératifs. Le texte de Darnis (2010) suggère que l'utilisation du tutorat entre pairs contribue à l'acquisition d'habiletés motrices chez les élèves. A travers ces formes de tutorat, les élèves développent des capacités d'entraide et

consolident mutuellement leurs apprentissages en vivant des situations variées, qui s'inscrivent au sein des histoires collectives. Ici, nous constatons que les deux élèves qui ont un vécu antérieur de l'activité vont s'adapter à l'élève en difficulté en lui apportant de nouvelles solutions, plus s'adapter à ses capacités. De cette manière, de nouveaux apprentissages moteurs apparaissent au sein de notre dispositif et qui ne découlent aucunement des consignes. Nous n'avons pas précisé d'attentes sur la réalisation de mouvements techniques et nous avons apporté plusieurs éléments simples au cours des précédentes leçons.

Pour finir, ceci nous amène également à revenir sur les propos de Jourand (2015) qui convergent avec ces constats de terrain. Cette étude rend compte de l'émergence de formes de tutorat par les pairs lorsque les élèves sont placés en situation autonome, rassemblés autour d'un but commun (Lafont 2007, cité dans Jourand, 2015, p. 20). Comme expliqué dans cette étude, la mise en place d'un tutorat spontané nécessite une bonne entente au sein du groupe rendue possible par l'existence d'un but commun. Dans notre étude, le but commun "construire une chorégraphie collective" (pour la présenter à un groupe de spectateurs) rassemble l'engagement des élèves, il contribue à l'émergence de tutorat spontanée envers un élève de 3^{ème} plus en difficulté. Le vécu antérieur et la bonne entente présente au sein de ce groupe d'élève leur permet d'atteindre la réalisation du but commun tout en l'adaptant aux possibilités de chaque membre du groupe.

6.2. Les limites et perspectives pour l'enseignement

6.2.1. Les limites

A ce stade, selon nous, après avoir discuté de nos résultats, quelques constats émergent.

Dans un premier temps, les connaissances des élèves et leurs vécus antérieurs peuvent parfois nuire à l'apprentissage coopératif. Effectivement, comme cela a failli être le cas pour nous, pour les 3^{èmes}, les deux élèves qui pratiquent l'activité en club

“dénigraient” légèrement les deux autres élèves en ne se mettant pas vraiment à leur place. Dans le même sens, les attentes différentes et les représentations que peuvent avoir les élèves peuvent également aller à l’encontre de l’apprentissage coopératif. De ce fait, la prise de responsabilité ou d’engagement de la part des élèves s’amenuise et des comportements de détournement de tâche peuvent émerger. Les interactions seraient alors dénaturées de la situation suivant la présence de l’enseignant ou non.

Nous restons conscients que le leadership développé par certains élèves n’est pas toujours positif et qu’il peut entraver l’apprentissage coopératif en amenant les élèves à s’auto-censurer face au lead d’autrui.

Enfin, nous ne pouvons faire semblant d’ignorer que l’engagement des élèves n’est pas toujours le même à chaque instant de la situation, et encore moins si l’on compare l’engagement entre les élèves. Or il est difficile pour l’enseignant de trouver les bons compromis d’aménagement dans les conditions offertes par la situation pour qu’elle réponde aux attentes et envies de chacun. Il est donc difficile de maintenir un engagement total de tous les élèves dans la situation.

Dans un second temps, revenons sur le contexte de notre étude. Nous n’avons que très peu de leçons de Danse (6 au total) souvent espacées par des absences de notre tutrice de stage, ou bien par des journées de grèves, pour réaliser notre étude et mettre en place un cadre de travail propice à l’apprentissage coopératif.

De même, nous aurions aimé avoir plus de séances de badminton et de basketball lors de la séquence précédente à celle de la danse, afin de pouvoir réaliser une première ébauche qui nous aurait permis de gagner en expérience et/ou nous aurait permis d’avoir des résultats plus complets, avec des apprentissages coopératifs dans différentes APSA.

Ceci conduit donc inévitablement à une réduction de notre étude à une seule situation d’apprentissage, avec seulement un groupe d’élèves d’une classe de 6^{ème} et un groupe d’élèves d’une classe de 3^{ème}, dans une seule APSA. Il est donc évident que nos résultats ne sauraient être généralisables. L’étude seule de deux cas isolés ne permet pas d’analyser toutes les expériences que pourraient vivre les élèves engagés dans

des situations d'apprentissage coopératif. Ainsi, il serait intéressant de prolonger notre étude en augmentant le nombre de participants.

De plus, nous avons été confrontés au désistement d'un élève au dernier moment au cours de l'étude, juste avant l'entretien d'autoconfrontation, eux-mêmes pas toujours réalisés directement après la pratique pour des questions d'organisation. Cela a donc réduit notre analyse pour un groupe d'élèves. De même, un élève semblait désintéressé par notre étude et manquait de volonté pour répondre à nos interrogations lors de l'entretien d'autoconfrontation, lequel répondait par des réponses souvent fermées à la discussion ou très restreintes.

Nous restons tout de même globalement satisfaits de notre étude, en classant ces limites comme des imprévus logiques et peu contraignants.

6.2.2. Les perspectives pour l'enseignement

De ces faits et analyses, nous pouvons donc élargir notre réflexion en abordant les perspectives pour notre futur enseignement lors de la conception et la mise en place de dispositifs d'apprentissages coopératifs.

Pour ce faire, nous pensons qu'il est nécessaire de trouver les leviers pédagogiques pertinents pour maintenir l'ensemble des élèves engagés dans la tâche. Ceci, en prenant en compte les attentes et connaissances personnelles des élèves pour varier les modes d'entrées. Pour contrer l'émergence d'un leadership négatif, il nous semble intéressant de construire un but commun qui rassemble les élèves notamment autour d'histoires collectives.

Afin de maintenir l'engagement des élèves de manière totale au cours de la séquence, et lors de chaque séance nous pensons qu'il serait pertinent de disperser des situations d'apprentissage coopératif aboutissant à un évènement marquant. De cette manière nous pensons engager les élèves sur le long terme, notamment en parsemant les séquences d'apprentissage par des éléments (situation de références, évaluation collective avec responsabilité individuelle, situation de restitution) qui font sens et réengagent les élèves qui décrochent.

De plus, rassembler les élèves autour d'un but commun nous semble être un levier qui mérite d'être remis en question, par la variation des modes de groupement ou des formats pédagogiques. Cela permettrait aux élèves de se rassembler par groupes affinitaires ou "d'attentes communes" ou bien de travailler autour de ce qu'ils préfèrent avec le format Jigsaw.

Enfin, nous nous devons de remettre en question notre enseignement afin d'évoluer et de gagner en maturité professionnelle. C'est pourquoi nous devons analyser la dimension motrice des activités groupales, en remettant en question le temps de pratique moteur des élèves qui est souvent amoindri lors des apprentissages coopératifs. Il faut donc veiller à cibler les contenus d'apprentissages pour mettre en place des conditions pertinentes restrictives qui cadrent l'activité et les interactions des élèves tout en leur permettant d'avoir du temps pour répéter, s'entraîner, se perfectionner et se transformer.

7. Conclusion

Notre recherche visait à étudier l'expérience d'un groupe d'élèves engagés dans une situation d'apprentissage coopératif, en danse, à partir de la dimension sociale des interactions et de l'engagement de ces derniers.

Nous avons pu mettre en évidence que les élèves d'un même groupe ont vécu des expériences différentes, de par l'objet et la nature des interactions qu'ils ont pu avoir au cours de cette même situation. L'analyse de ces interactions nous a permis de constater que les élèves ont interagi en lien avec le but commun, à savoir, construire une chorégraphie collective. Ces interactions étaient de l'ordre organisationnelle pour les 6^{èmes} et pour les 3^{èmes}, en respectant les responsabilités individuelles de chacun. En revanche pour les 3^{èmes}, l'analyse des interactions nous a permis de déceler l'émergence d'un tutorat spontané, visant l'acquisition d'habiletés motrices ou l'aide d'un élève plus en difficulté.

Au cours de la situation d'apprentissage collectif, nous avons donc pu constater que des élèves ont développé des comportements de leadership.

D'une part, concernant les 6^{èmes}, l'analyse de l'expérience vécue par Emmanuelle nous témoigne d'une prise d'initiative personnelle conduisant à gérer les interactions et les actions de ses partenaires dans le but de faire avancer la construction de la chorégraphie.

D'autre part, concernant les 3^{èmes}, les interactions organisationnelles sont plus partagées et discutées au sein du groupe. Tous les élèves participent à la construction de la chorégraphie par étape en interagissant. Dans ce contexte, l'émergence d'interactions spontanées survient à la suite d'une difficulté éprouvée par l'un des membres du groupe, Kevin, afin de le réguler, dans le soucis de vouloir produire un travail qualitatif devant les spectateurs, et au regard du vécu personnel de Wassila et M.

Nous avons donc mis en lumière que la nature et l'objet des interactions des 6^{èmes} se concentrent autour de la commande de l'enseignant, notamment autour du but commun, qui dirige les interactions des élèves pour construire la chorégraphie collective et qui "pousse" les élèves les plus autonomes à prendre le lead pour gérer l'organisation. A contrario, la nature et l'objet des interactions se diversifient pour les 3^{èmes}, pour pallier un souci de représentation sociale de l'activité (et du corps) en développant des formes de tutorat spontané entre élèves.

De plus, les résultats nous ont également permis de faire le constat que les élèves d'un même groupe ont vécu des expériences différentes, au cours d'une même situation, de par leur degré d'engagement et leur source de motivation. En effet, l'analyse de l'expérience de chacun des élèves d'un même groupe révèle une certaine conformité dans l'engagement des élèves, porté par le but commun mais elle met également en lumière que l'engagement des élèves est porté par des préoccupations, des attentes et des connaissances différentes pour chacun des membres.

Chaque élève vit et construit une expérience qui lui est propre, liée à son engagement dans la situation, lui-même associé à ses attentes, ses envies ou encore son vécu personnel. Pour les 3^{èmes}, les élèves les plus engagés sont ceux dont l'activité danse est en lien avec leurs attentes et leurs vécus personnels. A contrario, pour les

6^{èmes}, l'engagement de chacun reste total, porté par le but commun et sûrement pour répondre à la commande de l'enseignant.

Ainsi, notre étude offre des perspectives professionnelles en donnant des pistes de réflexion didactique et pédagogique. En effet, d'un point de vue pédagogique, l'enseignant doit permettre à chaque élève d'avoir une part de responsabilité individuelle tout en s'exprimant librement, dans un climat de confiance. Pour les 3^{èmes}, l'enseignant peut également questionner ses modes d'entrées pour traiter l'activité différemment, de sorte à ce que chaque élève puisse trouver un sens à sa pratique en lien avec ses attentes ou ses connaissances. Pour que chaque élève soit en mesure de prendre en compte l'avis d'autrui tout en le respectant, il faudra également veiller à varier les modes de groupement des élèves afin qu'ils construisent des connaissances riches et variées mais également qu'ils développent des capacités d'écoute mutuelle et de prise en compte d'autrui déjà quelques peu évoquées au regard de l'expérience des 3^{èmes}.

Bibliographie

- Bascoul, B., Cece, V., & Debruille, nuria. (2022). *Les émotions en EPS au service des apprentissages des élèves*. Entraide & Partage.
- Bruner, J. S. (1983). *Le Développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire* (Presse Universitaire de France). Persée - Portail des revues scientifiques en SHS.
- Damon, J. (2016). Jean Piaget. Le développement de l'enfant. In *100 penseurs de la société* (p. 171-172). Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.damon.2016.03.0171>
- Darnis, F. (2010). *Interaction et apprentissage*. Éditions EP&S.
- Evin, A. (2013). *Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en Éducation Physique et Sportive*.
<https://apprendreeneps.files.wordpress.com/2013/12/2013-thc3a8se-agathe-evin.pdf>
- Evin, A., Sève, C., & Saury, J. (2013). Activité de l'enseignant et dynamique coopérative au sein de dyades d'élèves. Une étude de cas dans des tâches d'escalade en Education Physique. *Recherches en éducation*, 15, 109 à 119.
<https://doi.org/10.4000/ree.7358>
- Evin, A., Sève, C., & Saury, J. (2015). L'histoire collective comme notion descriptive pour l'analyse de l'activité d'élèves engagés dans des situations de coopération en Education Physique. *Activites*, 12(2).
<https://doi.org/10.4000/activites.1080>

- Huet, B., & Saury, J. (2011). Ressources distribuées et interactions entre élèves au sein d'un groupe d'apprentissage : Une étude de cas en éducation physique et sportive. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 24. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.3865>
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1990). *Cooperative Learning and Achievement, Cooperative Learning : Theory and Research* (S. Sharan, Éd.; Praeger).
- Jourand, C. (2015). *Dynamique des interactions lors de leçons d'Education Physique et Sportive en Course d'Orientation*.
<https://apprendreeneps.files.wordpress.com/2015/04/thc3a8se-jourand-clc3a9ment.pdf>
- Jourdan, S., Méard, J., & Philippe, R. A. (2020). La coopération entre élèves en EP : Entre effets avérés et difficultés de mise en œuvre. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 56, Article 56. <https://doi.org/10.4000/edso.11224>
- Le Bas, A. (2008). *La situation de pratique scolaire—Transposition didactique et problématisation*. CREN. <https://www.epsetsociete.fr/IMG/pdf/-5.pdf>
- Legendre, Y. (2016). *Construire la compétence coopérer*.
- Ministère de l'Education, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Programme du cycle 4, BO n°31.pdf*. <https://eduscol.education.fr/document/621/download>
- Perge, A. (2021). *Comprendre son intervention en classe en EPS pour l'améliorer et dévoiler sa façon d'enseigner pour l'enrichir*. HAL open science.

Plante, I. (2012). *L'apprentissage coopératif : Des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe.*

Theureau, J. (2006). Comprendre une activité de composition musicale : Les relations entre sujet, activité créatrice, environnement et conscience pré-réflexive. In *Sujets, activités, environnements* (p. 221-251). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2006.01.0221>

Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance : Essai sur le vivant.* Seuil.

Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage* (Editions sociales de France). Persée - Portail des revues scientifiques en SHS.

Annexes

Annexe 1 - Demandes d'autorisation de participation à notre étude	54
Annexe 2 - Leçon des 6 ^{èmes}	55
Annexe 3 - Leçon des 3 ^{èmes}	57
Annexe 4 - Guide de question pour les entretiens d'autoconfrontation	59
Annexe 5 - Protocole à deux volets d'Emmanuelle.....	60
Annexe 6 - Protocole à deux volets de Fabrice	63
Annexe 7 - Protocole à deux volets d'Elisa.....	66
Annexe 8 - Protocole à deux volets d'Isabelle	69
Annexe 9 - Protocole à deux volets de Wassila.....	72
Annexe 10 - Protocole à deux volets de Kévin	76
Annexe 11 - Protocole à deux volets d'Anissa.....	80
Annexe 12 - Documentation du cours d'expérience d'Emmanuelle	84
Annexe 13 - Documentation du cours d'expérience de Fabrice.....	90
Annexe 14 - Documentation du cours d'expérience d'Elisa	94
Annexe 15 - Documentation du cours d'expérience d'Isabelle.....	99
Annexe 16 - Documentation du cours d'expérience de Wassila	104
Annexe 17 - Documentation du cours d'expérience de Kévin.....	108
Annexe 18 - Documentation du cours d'expérience d'Anissa	112

Annexe 1 - Demande d'autorisation de participation à notre étude



Nantes, le 23 janvier 2023

Antoine Bariteau & Gaëtan Picard
Etudiants du Master MEEF-ESD EPS 1^{ère} année
INSPE / UFR STAPS de Nantes

Sous couvert de Mme Guillou
Principale du Collège Frida Kahlo
1816 Rue de la Cadivais, 44160 Pontchâteau

OBJET : Demande d'autorisation parentale pour la participation d'élèves à une étude dans le cadre d'un travail universitaire de recherche.

Madame, Monsieur,

J'ai l'honneur de solliciter votre autorisation pour que votre fils/fille, élève de la classe de 3^{ème} A, puisse participer à une étude relative à l'activité des élèves en éducation physique et sportive, dans le cadre des enseignements dispensés au sein du collège Frida Kahlo, en collaboration avec Mme Marie Le Clerc, professeur d'EPS de la classe.

Cette étude sera conduite par Antoine Bariteau, et Gaëtan Picard étudiants de Master 2^{ème} année MEEF-EPS à l'INSPE de l'Académie de Nantes, dans le cadre de leur mémoire de recherche sous la responsabilité de Benoit Huet, Professeur des universités à l'UFR STAPS.

L'étude sera effectuée au cours des mois de février et mars 2023, lors d'une leçon d'EPS en Badminton et de deux leçons de Danse programmées le jeudi entre 10h17 et 12h10.

J'attire votre attention sur les points suivants, pour lesquels nous sollicitons votre autorisation :

CONDITIONS GÉNÉRALES

- Cette étude s'appuiera sur la participation d'élèves volontaires de la classe. L'activité des élèves peut être filmée en vidéo au cours des leçons, et leurs communications verbales enregistrées.
- Il pourra être demandé aux élèves de participer à des interviews consécutives aux leçons, ou pendant les leçons, qui peuvent elles-mêmes être enregistrées.
- L'élève contracte un engagement moral pour participer à l'intégralité de la recherche. Cependant, il peut se retirer à tout moment de ce travail pour toute raison lui appartenant, et sans aucun préjudice pour son évaluation dans les enseignements d'EPS.

CONFIDENTIALITÉ

L'utilisation des enregistrements sera réservée à la réalisation de l'étude, selon un principe de confidentialité absolu :

- Les élèves seront présentés sous des pseudonymes dans le rapport d'étude,
- Ces enregistrements ne seront en aucun cas utilisés à des fins d'évaluation des élèves dans le cycle d'EPS.

DROIT D'ACCÈS

- A l'issue de l'étude, les élèves et leurs parents pourront, à leur demande, avoir accès :
- Aux enregistrements les concernant directement,
 - Au rapport d'étude rédigé à partir de l'analyse de ces données.

Fait à Nantes, le 23 janvier 2023

Gaëtan Picard & Antoine Bariteau

AUTORISATION PARENTALE

Nous certifions avoir pris connaissance des conditions de déroulement de la recherche décrites ci-dessus, et des objectifs du projet de recherche intitulé « Quelle est l'expérience vécue par des élèves de collège impliqués dans des situations d'apprentissage coopératif ? ».

Nous autorisons notre fils/fille en classe de à participer à cette recherche.

Nom et prénom du parent 1

Nom et prénom du parent 2

Signature du parent 1

Signature du parent 2

Fait à, le :

(Autorisation à apporter impérativement à Mme Marie Le Clerc professeur d'EPS de la classe, avant le 02 février 2023)

Annexe 2 – Leçon des 6^{èmes}

Classe : 6 ^o Effectif : 22	Aptes : 21 Absents : 0 Inaptes : 1	Séance N°4 Horaires : 8h10 à 10h04 Temps effectif : 1h30	CA3 : « S'exprimer devant les autres par une prestation artistique » Activité : Danse	Conditions matérielles : - plots/couppelles pour délimiter 6 zones - gymnase
La leçon				
Objectifs de la leçon : Moteur : S'approprier une gestuelle de danseur pour sortir du mime Méthodologique / Social : Créer une chorégraphie collective avec des éléments personnels		AFC prioritaires : AFC 1 : Réaliser en petits groupes une séquence à visée artistique destinée à être appréciée et à émouvoir AFC 2 : Savoir observer une prestation afin de la faire évoluer AFC 3 : Respecter les prestations des autres et accepter de se produire devant les autres		Articulation des objectifs : Groupes hétérogènes en leur sein pour utiliser méthodo/social au service du moteur
Echauffement routinisé : (12 minutes)				
Echauffement : <ul style="list-style-type: none"> Echauffement articulaire mené par un élève, en cercle avec une musique douce en support : genoux, chevilles, cou, doigts, poignets, bassin, épaules, coudes (de la tête aux pieds) Rapide Brainstorming récapitulatif des leçons précédentes (vitesses de déplacement / hauteur de déplacement / verbes d'actions / notion d'émotion) 				
Echauffement spécifique + Situation d'apprentissage n°1 : (20 minutes)				
Objectifs de la tâche : Moteur / Méthodologique : Échauffer son corps en son esprit en se réappropriant les notions relatives aux procédés chorégraphiques (le corps ("kinesphères") / vitesses et hauteur de déplacement) et aux émotions Social : Se mouvoir en dansant parmi les autres en les respectant		But de la tâche pour les élèves : <ul style="list-style-type: none"> Réussir chaque traversée en suivant les consignes énoncées à l'oral Terminer d'échauffer son corps en révisant les notions précédemment vues pour danser 		
Consignes : <ul style="list-style-type: none"> Traversées à thème de la scène (aller/retour avec régulation flash entre chaque traversée) 3 zones sont délimitées sur la scène + musique de fond Temps 1 : <ul style="list-style-type: none"> Se déplacer partout sur la scène en marchant Temps 2 : <ul style="list-style-type: none"> L'élève inapte annonce des hauteurs de déplacement (haut / moyen / bas) Temps 3 : <ul style="list-style-type: none"> L'élève inapte ajoute des vitesses pour se déplacer (de vitesse 1 à vitesse 6) tout en variant les hauteurs Temps 4 : <ul style="list-style-type: none"> L'élève inapte va désormais annoncer des verbes d'action et des vitesses (à chaque zone traversée, les élèves doivent en plus changer de hauteur) Temps 5 : <ul style="list-style-type: none"> Chaque zone traversée représente désormais une émotion différente Les élèves doivent exprimer l'émotion avec leur corps, en se déplaçant (tristesse, peur, colère, joie) Temps 6 : <ul style="list-style-type: none"> Se déplacer dans l'espace scénique en prenant en compte les consignes précédentes (différentes vitesses / hauteurs / différents verbes d'action pour exprimer différentes émotions en fonction des zones traversées) 		Critères de réussite : <ul style="list-style-type: none"> Temps 1 : <ul style="list-style-type: none"> → ne pas rester sur les contours de la scène → ne pas tourner en rond Temps 2 : <ul style="list-style-type: none"> → J'ai changé 3 fois de hauteur pour danser lors de chaque traversée Temps 3 : <ul style="list-style-type: none"> → J'ai dansé à 3 hauteurs différentes au cours de la traversée Temps 4 : <ul style="list-style-type: none"> → J'ai dansé à 3 vitesses différentes Temps 5 : <ul style="list-style-type: none"> → J'ai dansé avec tout mon corps → J'ai utilisé les 3 verbes d'action à des vitesses différentes pour varier ma danse Temps 6 : <ul style="list-style-type: none"> → J'ai changé d'émotion à chaque zone 		Critères de réalisation : <ul style="list-style-type: none"> Temps 1 : <ul style="list-style-type: none"> Je réalise différents types de tracés au sol pour me déplacer en fonction des zones et des déplacements déjà vus en séances 1/2/3 pour éviter de marcher droit Temps 2 : <ul style="list-style-type: none"> Varié le nombre d'appuis Ne pas être 2 fois de suite dans la même position lorsqu'une hauteur revient Temps 3 : <ul style="list-style-type: none"> 1 = presque à l'arrêt / 6 = vitesse max On ne peut utiliser qu'une seule partie de son corps pour réaliser la vitesse Ne pas juste "marcher", "courir", "trotter" Se concentrer Temps 4 : <ul style="list-style-type: none"> Ne pas mimer Utiliser différentes parties de son corps (on peut glisser avec la main, la tête, le corps entier, glisser debout, à l'envers...) Temps 5 : <ul style="list-style-type: none"> Varié les hauteurs et les vitesses de déplacement Temps 6 : <ul style="list-style-type: none"> Ne pas mimer : ne pas parler ou faire des bruitages, ni faire semblant de pleurer pour "tristesse" Changer d'émotion à chaque zone traversée Utiliser les vitesses de déplacement et les verbes d'action liés aux émotions

Activités du professeur durant la situation d'apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> Régulation flash/arrêt/suivi 			
Évolution de la situation : variables / les différents temps de la tâche :		Comment l'élève apprend ? <ul style="list-style-type: none"> par répétition par observation par essais par les régulations de l'enseignant 	
Pour tous les temps :			
Variable - : Observer les autres pour copier leurs idées Variable + : Être en rythme avec la musique de fond			
Situation d'apprentissage n°2 : Processus de création (15 minutes)			
Objectifs de la tâche pour le professeur : Moteur / Méthodologiques : Créer une chorégraphie solo en partant de sa signature personnelle Social : Se produire devant un partenaire affinitaire et respecter sa production		But de la tâche pour les élèves : <ul style="list-style-type: none"> Créer une chorégraphie solo à partir des 4 premières lettres de son prénom " sa signature" 	
Consignes : Par binôme ou trio affinitaire <ul style="list-style-type: none"> Temps 1 : <ul style="list-style-type: none"> Je réalise une signature (4 premières lettres de mon prénom) avec le doigt, autour de moi, dans l'espace, puis avec la partie du corps choisie par mon binôme Changer 5 fois de parties du corps pour guider sa signature Temps 2 : <ul style="list-style-type: none"> J'ajoute des déplacements vus en leçons 2 et 3 entre chaque lettre de ma signature : tracés linéaires, arrondis, en zig-zag etc... Temps 3 : <ul style="list-style-type: none"> Je choisis 2 ou 3 verbes d'action qui vont guider ma danse lors de ma signature et je les introduis à ma chorégraphie solo Temps 4 : <ul style="list-style-type: none"> Je choisis une émotion pour donner un thème global à ma chorégraphie 		Critères de réussite → Ma chorégraphie solo a une durée de 30s à 1min → ma chorégraphie individuelle se compose de 3 hauteurs différentes, 3 déplacements différents, 2 ou 3 verbes d'action différents → J'ai choisi une émotion Critères + : Ma chorégraphie est aussi caractérisée par une émotion	Critères de réalisation : <ul style="list-style-type: none"> Ne pas se moquer et se concentrer Utiliser 3 hauteurs différentes Utiliser 3 déplacements différents Ma signature se compose des 4 premières lettres de mon prénom Je ne mime pas Choisir 3 verbes d'action pour enrichir sa danse J'ai choisi une émotion pour cadrer ma danse -
Activités du professeur durant la situation d'apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> Donner des idées aux élèves Régulation flash / arrêts / suivi pour ouvrir l'imaginaire des élèves 		Évolution de la situation : variables / les différents temps de la tâche : <ul style="list-style-type: none"> Variable - : Observer les autres pour trouver des idées Variable + : enrichir sa chorégraphie en dansant avec tout son corps 	
Situation d'apprentissage n°3 : Construction d'une chorégraphie collective (40 minutes)			
Objectifs de la tâche pour le professeur : Moteur / Méthodologiques : Construire une chorégraphie collective comprenant des éléments personnels Social : Se produire devant un groupe restreint de spectateurs / Respecter la prestation d'un groupe de danseurs		But de la tâche pour les élèves : <ul style="list-style-type: none"> Construire une chorégraphie par 4 ou 5 Produire une chorégraphie solo au sein de la chorégraphie collective 	
<ul style="list-style-type: none"> Temps 1 : Construire une chorégraphie collective destinée à être vue par un groupe de spectateurs <ul style="list-style-type: none"> Former des groupes de 4 ou 5 en lien avec les groupes de la situation précédente par affinités Prendre une feuille blanche par groupe Il doit y avoir un début et une fin commune Chacun doit avoir un temps de chorégraphie solo Le temps de chorégraphie solo = la signature (SA n°2) Temps 2 : Produire une chorégraphie collective devant un groupe restreint de spectateurs (4/5 spectateurs) Tous les groupes qui sont dans les zones près des fenêtres sont les danseurs, ils vont réaliser leur production. Les groupes proches du mur seront les spectateurs, on s'assoit en silence en on attend le début.		Critères de réussite Temps 1 : <ul style="list-style-type: none"> chacun produit une chorégraphie solo lors de la chorégraphie le début et la fin sont remarquables (communes et maintenues) Temps 2 : <ul style="list-style-type: none"> J'ai réalisé la chorégraphie collective devant le groupe de spectateurs 	Critères de réalisation : <ul style="list-style-type: none"> Temps 1 : <ul style="list-style-type: none"> Je me concentre Je propose des idées et j'écoute celle des autres Je respecte mes partenaires Utiliser la feuille pour organiser les idées, dessiner la chorégraphie ou noter des éléments de repères utiliser tout l'espace scénique Temps 2 : <ul style="list-style-type: none"> Je me concentre J'évite les gestes parasites (marcher, rigoler, se recoiffer...) Je respecte la prestation des autres
Activités du professeur durant la situation d'apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> Passer dans les groupes pour constater l'avancement de la création et recadrer les interactions Guider les spectateurs (quels verbes d'action, quelles émotions, est-ce qu'ils utilisent tous l'espace ? ...) 			

Annexe 3 – Leçon des 3^{èmes}

Classe : 3 ^{ème} A	Aptes :	Leçon n°2 / 4 Horaires : 10h17 – 12h10	Champ d'apprentissage : 3	Conditions matérielles :
Effectif : 28	Absents/Inaptes :	Temps effectif : 1h20	Activité : Danse	Matériel EPS / Salle de danse avec espace délimité

<p>AFC :</p> <ul style="list-style-type: none"> - AFC 1 : <p>Mobiliser les capacités expressives du corps, composer et interpréter une séquence artistique ou acrobatique.</p> <ul style="list-style-type: none"> - AFC 2 : <p>AFL n° 2 : Participer activement au sein d'un groupe à l'élaboration et à la formalisation d'un projet artistique.</p> <ul style="list-style-type: none"> - AFC 3 : <p>AFL 3 : Apprécier des prestations en utilisant différents supports d'observation et d'analyse.</p>	<p>Compétences travaillées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobiliser son imaginaire à partir d'un support proposé. - Echanger, communiquer, écouter dans le respect des autres. - Construire un regard critique pour apprécier, faire évoluer, enrichir ... le projet chorégraphique. 	<p>Objectif de la leçon :</p> <p>Manipuler l'utilisation de l'espace (scénique / de déplacement / proche) pour créer une chorégraphie et donner de l'effet au spectateur en s'appuyant sur l'œuvre de Kandinsky.</p>
--	--	---

Situation d'apprentissage n°1 – Description du tableau – 15 minutes

<p>Objectif de la situation : Echanger, communiquer, écouter dans le respect des autres.</p>	<p>But : Mettre des mots sur un tableau</p>
<p>Consignes : Présentation du tableau : Théâtre de l'abstraction. Jeu avec les formes.</p> <p>Décrire le tableau en utilisant des mots, des verbes, des adjectifs</p> <p><u>Ma description :</u> Deux parties qui s'opposent : lignes géométriques à gauche, formes libres à droite. Couleurs chaudes à gauche et couleurs froides à droites. Couleurs chaudes → Mouvements amples / loin du corps. Couleurs froides → Mouvements proches / près du corps. Mots possibles → Onduler / cercles / carrés / rectangles / lumineux / croix / traits / lignes.</p>	<p>Critères de réalisation : Repérer les formes / les couleurs / les mouvements.</p>

Situation d'apprentissage n°2 – Echauffement – 10 minutes

<p>Objectif de la situation : Se mettre en action et traduire corporellement des verbes d'actions.</p>	<p>But : Enchaîner des déplacements personnels et la réalisation de verbes d'actions communs.</p>
<p>Consignes :</p> <p>Temps 1 : Articulations en cercle (cou / épaules / bras devant / bras en haut).</p> <p>Temps 2 : Déplacement dans l'espace en marchant. Puis utilisation de verbes d'action / de mots donnés dans la situation précédente pour créer des mouvements, des déplacements.</p>	<p>Critères de réussite :</p> <p>Temps 1 : Pas de temps d'arrêt entre les différentes articulations.</p> <p>Temps 2 : Respecter la contrainte de déplacement / de mouvement.</p> <p>Critères de réalisation :</p> <p>Temps 1 & 2 : Être concentré (silencieux / précis dans les mouvements).</p>
<p>Activités du prof : Donne les mots à utiliser.</p>	<p>Comment l'élève apprend : Création par l'imagination ou par la reproduction de ce que fait un camarade.</p>

Situation d'apprentissage n°3 – Création – 45 minutes (15'/15'/15')

<p><u>Objectifs de la situation :</u> Mobiliser son imaginaire à partir d'un support proposé.</p>	<p><u>But :</u> Créer un univers particulier.</p>	
<p><u>Consignes :</u> <u>Temps 1 : Solo</u> Choisir trois tracés du tableau pour se déplacer et utiliser trois mots différents pour les mouvements. Un mot pour un tracé.</p> <p><u>Temps 2 : Duo</u> Créer une partie de chorégraphie soit côté gauche soit côté droit de la scène (l'enseignant fait les groupes). Côté gauche = déplacements debout Côté droit = déplacements au sol Utiliser deux verbes pour se déplacer et deux tracés pour guider les mouvements.</p> <p><u>Temps 3 : Quatuor</u> Choisir une forme géométrique pour se placer sur scène et effectuer sur place, des mouvements qui vont de l'espace loin du corps à un espace proche du corps (les mouvements sont induits par les mots ou les tracés du tableau).</p>	<p><u>Critères de réussite :</u> Tous les élèves du groupe ont pu s'exprimer et participer au projet.</p> <p>Présence des trois formes de groupement.</p> <p>Utilisation de l'unisson sur le quatuor.</p>	<p><u>Critères de réalisation :</u> Espace scénique : tout l'espace a été utilisé pendant la chorégraphie.</p> <p>Espace proche : en fonction du côté de la scène près du corps ou loin du corps.</p> <p>Espace de déplacement : varier les formes de déplacements en utilisant soit des mots soit des tracés.</p>
<p><u>Activités du prof :</u> Musique pendant les temps de création et de répétition : <i>Field Variation</i> de Peter Jones</p>	<p><u>Comment l'élève apprend :</u> Par les interactions d'apprentissage avec ses camarades.</p>	

Situation d'apprentissage n°4 – Spectateur – 10 minutes

<p><u>Objectif de la situation :</u> Construire un regard critique pour apprécier, faire évoluer, enrichir ... le projet chorégraphique.</p>	<p><u>But :</u> Observer la chorégraphie d'un autre groupe et compléter un support d'observation</p>	
<p><u>Consignes :</u> Observer la chorégraphie d'un autre groupe. Remplir la fiche de spectateur.</p>	<p><u>Critères de réussite :</u> La fiche spectateur est remplie.</p>	<p><u>Critères de réalisation :</u> Un spectateur pour un danseur pour la phase de solo. Pas de moqueries.</p>
<p><u>Activités du prof :</u> Coordonne les roulements danseurs / spectateurs.</p>		

Annexe 4 - Guide de questions pour les entretiens d'autoconfrontation

<u>U : Unité élémentaire du cours d'action</u>	Les actions :	« Qu'est ce que tu fais, là ? »
	Les communications :	« Qu'est-ce que tu dis ? » « Qu'est-ce que tu veux dire, là... »
	Les focalisations :	« Sur quoi es-tu concentré ? » « Qu'est-ce que tu regardes ? » « Sur quoi te centres-tu ? »
	Les interprétations :	« Qu'est-ce que tu te dis, là ? » « Qu'est-ce que tu as compris à ce moment ? »
	Les émotions et sentiments :	« Comment ressens-tu cela ? » « Qu'est-ce que tu ressens... » « Comment te sens-tu ? »
<u>E : Engagement :</u>		« Qu'est-ce que tu cherches à faire ? » « Quelles sont tes préoccupations ? » « Est-ce que tu cherches à faire quelque chose de particulier ? »
<u>S : Référentiel :</u>		« Qu'est-ce qui t'amène à faire cela ? » « Comment savais-tu que... ? » « Qu'est-ce que tu te dis ? » « Comment tu vois la situation ? » « Qu'est-ce que cela te fait dire ? » « Qu'est-ce qui se passe pour toi à ce moment ? »
<u>I : Interprétant :</u>		« C'est quelque chose que tu savais où que tu découvres à ce moment ? » « Qu'est-ce qui t'a conduit à agir ainsi ? » « Qu'est-ce qui te fait dire cela ? » « Comment savais-tu que ? »

Annexe 5 – Protocole à deux volets d'Emmanuelle

Protocole à deux volets - EMMANUELLE		
Time-code	Description du contexte in situ (observations et communications en situation)	Entretien d'auto-confrontation avec Emmanuelle Verbatim du chercheur (C) Verbatim d'Emmanuelle (E)
Vidéo 1	Situation 3 de la leçon : L'objectif de la situation est de créer une chorégraphie par 5 avec un début et une fin commune. Les élèves doivent chacun, choisir un verbe d'action en rapport à une émotion, travaillée lors des premiers temps de la leçon pour orienter les déplacements. La chorégraphie se compose donc de 5 déplacements déduits d'émotions exprimées personnellement par chaque élève puis mis bout à bout pour créer une chorégraphie commune.	C: Rappel de la situation vécue et explications du déroulement de l'entretien.
0'00"	Les élèves se regroupent sur un coin de leur scène et discutent de leur chorégraphie. Les élèves se mettent en cercle et trois élèves donnent leur émotion. Isabelle : « Moi c'est inquiet » Danielle[1] : « Moi c'est la joie » Elisa : « Moi c'est colère »	C: "Qu'est ce qu'il se passe ? Qu'est ce que tu dis ?" E: "On était en train de décider chacun quelle émotion on voulait faire. On mettait des hypothèses et on essayait de se mettre d'accord pour pas que par exemple, il y en ai deux qui aient la même émotion et donc c'est parfait parce que tout le monde voulait une émotion différente". C: "Comment tu te sens au début de cet exercice ?" E: "Déjà, je fais attention à ce que je dis parce que, d'origine je commande assez souvent donc j'essaye de laisser la parole et de ne pas tout décider pour ne pas qu'il se sentent obligés de faire une émotion parce que c'est difficile de jouer un rôle".
0'22"	L'enseignant passe voir le groupe et leur donne les limites de leur scène « Vous avez tout ça là comme espace, vous avez jusqu'aux coupelles là-bas ! » Les élèves se remettent à discuter de la situation. Fabrice : « Attends tends tends, tu mets en dessous comme ça c'est plus... » Elisa l'interrompt en lui disant « C'est Emmanuelle qui écrit ! ».	C: "Qu'est ce qui t'amène à faire ça ?" E: "J'aime bien écrire, puis les autres ils disent que j'ai une belle écriture. Puis je sais pas, bah comme j'ai bien que ce soit assez cadré, quand c'est moi qui écrit au moins on est tous d'accord parce que j'écoute. Il n'y a pas que moi qui décide quand j'écris. Tout le monde décide. J'ai déjà remarqué que quand Danielle écrit, des fois elle écrit son truc puis elle va gommer parce que certains ne sont pas d'accord".
2'30"	Fabrice : « J'ai une idée, pour la tristesse il y a quelqu'un qui se met au milieu en mode comme ça, et nous, on est tous autour comme ça ! »	C: "Qu'est ce que tu dis à ce moment-là ?" E: "Je leur dit d'attendre parce qu'ils parlent très vite et moi j'écris donc quand ils me disent d'écrire quelque chose, je l'écris et quand je suis en train d'écrire, ils sont encore en train de dire autre chose."

<p>4'04"</p>	<p>Elisa : « Pour la joie, Danielle, il y a courir et sauter » Interrompue par Emmanuelle : « Attendezzzz !!!! » Emmanuelle prend en note les informations de tous et n'a visiblement pas eu le temps de tout noter.</p> <p>Isabelle : « Mais non, c'est moi l'inquiétude ! » Emmanuelle : « Oui, on va tous tourner ! » Isabelle : « Mais je vais le mettre quand ? » Emmanuelle : « Euh, bah nan, on va tous faire ton verbe d'action donc on va tous tourner (démonstration) » Elisa : « Mais si, il faut qu'on aille au centre, il faut qu'on aille chacun au centre » Emmanuelle : « Mais on peut pas ! » Elisa : « Bah, chacun son tour quand on fait son verbe d'action » Emmanuelle : « Mais faut faire à l'unisson, nan ? » Elisa : « Bah, pas forcément » Emmanuelle : « Ah, mais on fait mal le truc, le prof il a dit qu'il fallait faire que des trucs différents » Danielle : « En fait, on va faire pareil, c'est juste qu'on va changer de rôle » Emmanuelle : « Non, non ! C'est pas ça justement, par exemple, tourner moi je dois faire ça (démonstration), toi tu dois faire ça (démonstration) » Isabelle essaye de parler : « On doit tous faire... » mais est coupée par Elisa. Elisa : « Par exemple, sauter, il y en a un qui peut taper » (elle tape sur sa cuisse avec sa main)</p>	<p>Comme j'écris, je suis pas forcément ce qu'il se passe donc faut qu'ils m'attendent pour bien que j'écrive et après qu'on continue de discuter. Comme ça, j'ai les oreilles bien ouvertes".</p> <p>C : "Qu'est ce qu'il se passe à ce moment-là ?" E : "J'essayais de proposer une hypothèse, je ne me souvenais plus trop du sujet s'il fallait qu'avec le verbe qu'on faisait on devait chacun faire quelque chose de différent ou si au contraire, on devait tous faire la même chose et en même temps. Donc j'étais en train de proposer qu'on tourne tous sur le même comme ça on prenait l'inquiétude d'Isabelle et se cacher de Fabrice et Isabelle n'avait pas compris et Elisa était en train de proposer une autre hypothèse". C : "Toi, à ce moment-là qu'est ce que tu avais compris de ton côté ?" E : "Par exemple, le verbe de Fabrice, c'était, se cacher, donc on devait tous se cacher mais je ne savais pas si on devait tous se cacher différemment ou tous se cacher dans la même position". C : "Est-ce que tu as des préoccupations sur ce que vous allez faire ou sur quelque chose ?" E : "Oui, par le temps. On était occupé à dire nos suggestions, on avait pas trop vu qu'on avait pas trop le temps de répéter".</p>
<p>5'52"</p>	<p>Danielle prend le crayon et commence à noter sur la feuille de groupe. Fabrice : « Attendez ! Attendez ! Faudrait numéroter ! » Emmanuelle : « Attend ! Mais, Danielle ! » Elisa : « Nan mais comme ça, ça va être différent avec Danielle. » Emmanuelle : « C'est moi qui écrit ! »</p>	<p>C : "Qu'est ce que tu fais à ce moment-là ?" E : "Danielle à repris le crayon pour changer tous les verbes. Sauf que comme on était en train de réfléchir à ce qu'on devait faire, avec les verbes et qu'on essayait de voir. Si il y en avait deux qui n'écoutaient pas, on avait plus assez de temps vu qu'il nous restait que 5 minutes. Danielle et Elisa avaient le même verbe d'action et Danielle avait décidé de changer sauf que comme on était en train de répéter, si on rechangeait tout, ça allait nous reprendre du temps". C : "Et du coup, ça t'as amené à faire quoi ?" E : "À reprendre la feuille" C : "Tu ressens quoi à ce moment-là quand tu reprends la feuille, quand tu dis ce que tu as dis ?" E : "Un peu gênée parce que Danielle avait raison de changer le verbe d'action parce que c'est vrai</p>

6'24"	<p>Fabrice : « Faut toujours être dans l'idée de se déplacer ! On peut tourner en rond » Emmanuelle : « Mais non ! » Elisa, Fabrice, Danielle et Isabelle répondent ensemble : « Mais si ! » Emmanuelle : « Quoi ? » Fabrice : « On peut tous se cacher et en même temps tourner » Emmanuelle : « Mais non, on n'est pas obligés » Elisa et Fabrice répondent en même temps : « Si, on est obligés »</p>	<p>que si elles avaient les deux mêmes verbes d'action ça ne serait pas bon". C : "C'est pas forcément que ça n'aurait pas été bon, d'autres choses auraient été proposées". C : "Qu'est ce que tu fais, qu'est ce que tu as compris ?" E : "J'ai compris que j'avais tort, parce que Fabrice me disait une hypothèse et j'étais vraiment fixée sur mon opinion et Fabrice il avait une hypothèse et j'ai dit non. Après je me suis rendu compte que si, bah c'était bien. Et à la fin on a fait vraiment ce que Fabrice il a dit parce qu'il avait raison, on aurait jamais eu le temps de faire ce que moi j'avais dis". C : "Ça t'a amené à faire quoi ?" E : "A écouter Fabrice"</p>
Vidéo 2	<p>Les élèves se placent sur la scène et commencent à travailler les mouvements et les déplacements de leur chorégraphie</p>	<p>C : Explications du moment de la vidéo.</p>
0'00"	<p>Emmanuelle : « On va se cacher quand la musique elle commence » Fabrice : « Au pire, on commence à genoux et justement, après on se cache » Emmanuelle : « Puis on prend de l'espace, ensuite on se lève et on tourne, après on tape » Fabrice : « Autrement on peut tourner comme ça (démonstration) »</p>	<p>C : "Qu'est ce que tu fais ?" E : "J'essayais de répéter ce sur quoi on s'était mis d'accord sur la fiche. Donc d'abord, avec le verbe de Fabrice [...]. Au début, avec le verbe de Fabrice, on fait tous la même chose et après on fait un peu différemment. On avait dit qu'on devait faire quelque chose et Fabrice il a proposé de tourner en rond et c'était plutôt une bonne idée donc je l'ai écouté". C : "Quelles sont tes préoccupations à ce moment de la vidéo ?" E : "Le temps, on avait plus que deux ou trois minutes pour répéter et on était pas encore très très au point". C : "Tu ressens quoi ?" E : "Un peu de stress". C : "Ça t'amène à faire quoi d'être stressée ?" E : "De vouloir tout cadrer et un peu commander". C : "Qu'est ce que tu as cherché à faire mis à part cadrer ?" E : "Écouter les autres".</p>
0'46"	<p>Danielle effectue une proposition mais inaudible. Emmanuelle : « Nan ! Nan ! Mais c'est très bien comme ça ! On ne va jamais avoir le temps de le faire sinon ! »</p>	<p>C : Qu'est ce que tu dis ? E : On ne fait pas comme ça. Parce que Danielle elle proposait encore autre chose et ça n'allait pas pouvoir le faire parce qu'il nous restait à peu près deux minutes. Danielle, quand elle repropose encore autre chose, limite, elle voulait encore changer de verbe, c'était pas possible".</p>
1'05"	<p>Elisa propose quelque chose mais c'est inaudible.</p>	<p>C : "Qu'est ce qui t'amène à dire ça à tes camarades ?"</p>
4'15"	<p>Emmanuelle : « Mais on peut pas ! » L'enseignant : « On essaye de me présenter quelque chose dans deux minutes même si c'est pas abouti, c'est pas grave ! » Emmanuelle : « Dépêchez-vous ! Écartez-vous pour prendre de l'espace ! » Fabrice : « Mais non, au pire j'ai une idée, on reste tous assis, serrés, et après on essaye de se cacher »</p>	<p>E : "On avait plus que deux minutes". C : "Qu'est ce que tu cherches à faire". E : "Qu'on se dépêche et qu'on répète vraiment parce que là on avait pas vraiment répété". C : "Qu'est ce qu'il se passe à ce moment-là ?" E : "Il y a Fabrice qui a proposé [...] et je l'ai écouté parce que c'est vrai que ça fait joli".</p>

Annexe 6 – Protocole à deux volets de Fabrice

Protocole à deux volets - FABRICE		
Time-code	Description du contexte in situ (observations et communications en situation)	Entretien d'auto-confrontation avec Emmanuelle Verbatim du chercheur (C) Verbatim de Fabrice (F)
	<p>Situation 3 de la leçon :</p> <p>L'objectif de la situation est de créer une chorégraphie par 5 avec un début et une fin commune. Les élèves doivent chacun, choisir un verbe d'action en rapport à une émotion, travaillée lors des premiers temps de la leçon pour orienter les déplacements. La chorégraphie se compose donc de 5 déplacements déduits d'émotions exprimées personnellement par chaque élève puis mis bout à bout pour créer une chorégraphie commune.</p>	<p>C : Rappel de la situation vécue et explications de l'entretien.</p>
Vidéo 1	<p>Les élèves se regroupent sur un coin de leur scène et discutent de leur chorégraphie.</p>	
0'00"	<p>Les élèves se mettent en cercle et trois élèves donnent leur émotion. Isabelle : « Moi c'est inquiet » Danielle[1] : « Moi c'est la joie » Elisa : « Moi c'est colère »</p>	<p>C : "Qu'est ce que tu dis ?" F : "La peur". C : "Comment est-ce que tu te sens au début de l'exercice ?" F : "Je n'avais pas d'émotion particulière, j'étais neutre".</p>
0'22"	<p>L'enseignant passe voir le groupe et leur donne les limites de leur scène « Vous avez tout ça là comme espace, vous avez jusqu'aux coupelles là-bas ! » Les élèves se remettent à discuter de la situation. Fabrice : « Attends tends tends, tu mets en dessous comme ça c'est plus... » Elisa l'interrompt en lui disant « C'est Emmanuelle qui écrit ! ».</p>	<p>C : "Qu'est ce que tu dis ?" F : "Je crois que je donnais un peu mon avis, comment s'organiser sur la chorégraphie". C : "Qu'est ce qu'il se passe ?" F : "Soit ils donnent d'autres idées, soit ils disent si c'est bien ou c'est pas bien". C : "Comment ils réagissent tes camarades". F : "Je ne sais pas comment dire".</p>
2'30"	<p>Fabrice : « J'ai une idée, pour la tristesse il y a quelqu'un qui se met au milieu en mode comme ça, et nous, on est tous autour comme ça ! » Elisa : « Pour la joie, Danielle, il y a courir et sauter » Interrompue par Emmanuelle : « Attendezzzzz !!!! » Emmanuelle prend en note les informations de tous et n'a visiblement pas eu le temps de tout noter.</p>	<p>C : "Qu'est ce que tu dis ? Qu'est ce que tu fais à ce moment-là ?" F : "Je redonne mon avis sur la chorégraphie et soi ils disent oui, soit ils disent non".</p>

4'04"	<p>Isabelle : « Mais non, c'est moi l'inquiétude ! » Emmanuelle : « Oui, on va tous tourner ! » Isabelle : « Mais je vais le mettre quand ? » Emmanuelle : « Euh, bah nan, on va tous faire ton verbe d'action donc on va tous tourner (démonstration) » Elisa : « Mais si, il faut qu'on aille au centre, il faut qu'on aille chacun au centre » Emmanuelle : « Mais on peut pas ! » Elisa : « Bah, chacun son tour quand on fait son verbe d'action » Emmanuelle : « Mais faut faire à l'unisson, nan ? » Elisa : « Bah, pas forcément » Emmanuelle : « Ah, mais on fait mal le truc, le prof il a dit qu'il fallait faire que des trucs différents » Danielle : « En fait, on va faire pareil, c'est juste qu'on va changer de rôle » Emmanuelle : « Non, non ! C'est pas ça justement, par exemple, tourner moi je dois faire ça (démonstration), toi tu dois faire ça (démonstration) » Isabelle essaye de parler : « On doit tous faire... » mais est coupée par Elisa. Elisa : « Par exemple, sauter, il y en a un qui peut taper » (elle tape sur sa cuisse avec sa main)</p>	<p>C: "Qu'est ce que tu avais compris de l'exercice à ce moment-là ?" F: "Qu'il fallait exprimer une émotion en prenant un verbe d'action et faire le verbe d'action". C: "Est-ce que tu cherches à faire quelque chose de particulier à ce moment-là de la vidéo ?" F: "Non". C: "Est ce que tu avais compris la même chose qu'Emmanuelle ?" F: "Non". C: "Est ce que tu vas lui dire quelque chose ?" F: "Bah après, je crois que je n'ai pas entendu la consigne à l'unisson donc je lui ai rien dit à ce moment-là". C: "Est-ce que tu es préoccupé par quelque chose ?" F: "Non".</p>
5'10"	<p>Emmanuelle : « On va tous se mettre en rond » Elisa : « On doit pas ravaner ? » Isabelle : « Bah ça c'est tout notre espace, c'est quand même grand » Emmanuelle : « Euh, on va tous se cacher en rond, après on va » L'enseignant passe et interrompt Emmanuelle : « N'hésitez pas à faire des essais, n'hésitez pas à faire des essais quand vous êtes prêts » Emmanuelle : « Du coup, on va tous se cacher, après on va tous prendre de l'espace »</p>	<p>C: "Qu'est ce que tu dis à ce moment-là ?" F: "bah, à ce moment-là avec Emma, c'est pas qu'on est pas trop d'accord mais on essaye d'exposer nos idées et de dire aux autres nos idées et savoir ce qu'ils en pensent". C: "Du coup, il se passe quoi ?" F: "Il y en a qui ne sont pas d'accord, et nous on dit si, si, il faut faire ça etc, il y a des rebondissements en quelque sorte sur ce qu'on dit".</p>
5'52"	<p>Danielle prend le crayon et commence à noter sur la feuille de groupe. Fabrice : « Attendez ! Attendez ! Faudrait numéroter ! » Emmanuelle : « Attend ! Mais, Danielle ! » Elisa : « Nan mais comme ça, ça va être différent avec Danielle. » Emmanuelle : « C'est moi qui écrit ! »</p>	<p>C: "Il se passe quoi sur la vidéo ?" F: "Je ne sais pas trop là".</p>

6'24"	<p>Fabrice : « Faut toujours être dans l'idée de se déplacer ! On peut tourner en rond » Emmanuelle : « Mais non ! » Elisa, Fabrice, Danielle et Isabelle répondent ensemble : « Mais si ! » Emmanuelle : « Quoi ? » Fabrice : « On peut tous se cacher et en même temps tourner » Emmanuelle : « Mais non, on n'est pas obligés » Elisa et Fabrice répondent en même temps : « Si, on est obligés »</p>	<p>C : "Tu dis quoi ?" F : "J'avais entendu que Monsieur Bariteau avait dit qu'il fallait rester dans le mouvement. Je le rappelle de ne pas trop rester sur place à part au début et à la fin dans la position initiale". C : "Qu'est-ce que tu as compris de l'exercice à ce moment-là de la situation ?" F : "Toujours les mêmes consignes qu'au début"</p>
Vidéo 2	<p>Les élèves se placent sur la scène et commencent à travailler les mouvements et les déplacements de leur chorégraphie</p>	<p>C : Explications du moment de la vidéo.</p>
0'00"	<p>Emmanuelle : « On va se cacher quand la musique elle commence » Fabrice : « Au pire, on commence à genoux et justement, après on se cache » Emmanuelle : « Puis on prend de l'espace, ensuite on se lève et on tourne, après on tape » Fabrice : « Autrement on peut tourner comme ça (démonstration) »</p>	<p>C : "Qu'est ce que tu dis ?" F : "Je fais les derniers réajustements. On est en train de répéter la grande chorégraphie". C : "Est ce que tu es préoccupé par quelque chose ?" F : "Non". C : "Tu te sens comment par rapport au début de l'exercice ?" F : "Neutre, il reste plus que deux minutes, donc un peu de pression".</p>
2'18"	<p>Fabrice : « En Fait, on arrive à susciter aucune émotion à part la dernière, joie » Puis il effectue des propositions pour les différentes émotions de leur chorégraphie.</p>	<p>C : "Qu'est ce qui t'a amené à leur dire ça ?" F : "Quand on était caché, moi je trouvais qu'il n'y avait pas tellement d'émotion. Je ne ressentais pas l'émotion". C : "Qu'est ce que tu cherches à faire ?" F : "Améliorer en mettant un peu plus d'émotions". C : "Et pour ça, tu fais quoi ?" F : "Je donne des idées".</p>
4'15"	<p>Fabrice : « Mais non, au pire j'ai une idée, on reste tous assis, serrés, et après on essaye de se cacher »</p>	<p>C : "Qu'est ce que tu leur dit ?" F : "C'est encore dans l'idée d'améliorer un peu plus la chorégraphie". C : "Tu fais comment pour améliorer la chorégraphie ?" F : "Je prends les idées qui m'arrivent tout de suite".</p>

Annexe 7 – Protocole à deux volets d'Elisa

Protocole à deux volets - ELISA		
Time-code	Description du contexte in situ (observations et communications en situation)	Entretien d'auto-confrontation avec Emmanuelle Verbatim du chercheur (C) Verbatim d'Elisa (E)
Vidéo 1	<p>Situation 3 de la leçon : L'objectif de la situation est de créer une chorégraphie par 5 avec un début et une fin commune. Les élèves doivent chacun, choisir un verbe d'action en rapport à une émotion, travaillée lors des premiers temps de la leçon pour orienter les déplacements. La chorégraphie se compose donc de 5 déplacements déduits d'émotions exprimées personnellement par chaque élève puis mis bout à bout pour créer une chorégraphie commune.</p> <p>Les élèves se regroupent sur un coin de leur scène et discutent de leur chorégraphie.</p>	<p>C: Rappel de la situation vécue et explications de l'entretien.</p>
0'00"	<p>Les élèves se mettent en cercle et trois élèves donnent leur émotion. Isabelle : « Moi c'est inquiet » Danielle : « Moi c'est la joie » Elisa : « Moi c'est colère »</p>	<p>C: "Qu'est ce que tu dis ?" E: "On choisissait à chaque fois nos émotions, chacun des différentes". C: "D'après ce que tu me dis, c'était bien ?" E: "J'aimais bien tous. On avait tous réfléchi. Ce que j'aimais bien dans notre groupe, c'est qu'on s'écoutaient les uns, les autres". C: "Comment tu te sens au sein de ce groupe ?" E: "On était bien, on se respectait tous".</p>
0'22"	<p>L'enseignant passe voir le groupe et leur donne les limites de leur scène « Vous avez tout ça là comme espace, vous avez jusqu'aux coupelles là-bas ! » Les élèves se remettent à discuter de la situation. Fabrice : « Attends tends tends, tu mets en dessous comme ça c'est plus... » Elisa l'interrompt en lui disant « C'est Emmanuelle qui écrit ! ».</p>	<p>C: "Qu'est ce qui est dit ?" E: "C'est Emmanuelle qui écrit ?" C: "Qu'est ce que t'as amené à dire ça à Fabrice ?" E: "On ne savait pas qui écrit, et tout le monde était autour de la feuille et ça se passait et Emmanuelle elle écrivait et Fabrice ne savait pas s'il devait écrire. Alors moi je lui ai dit, ça peut être Emmanuelle qui écrit et on peut tous exprimer notre idée".</p>
2'00"	<p>Danielle : « Mais il n'y en a pas pour la joie » Elisa : « Viens Danielle, je vais te montrer ! »</p>	<p>C: "Qu'est-ce que tu dis ?" E: "J'allais voir qu'est-ce qu'il y avait d'autre pour Danielle comme on avait toutes les deux choisi sauter pour avoir deux verbes différents alors j'allais regarder si elle avait d'autres choses comme elle, elle m'avait qu'il y avait deux. J'allais aussi regarder pour moi si je pouvais changer comme ça, ça pouvait permettre qu'on ait chacune un verbe différent". C: "Par quoi est-ce que tu es préoccupée ?"</p>

4'04"	<p>Isabelle : « Mais non, c'est moi l'inquiétude ! » Emmanuelle : « Oui, on va tous tourner ! » Isabelle : « Mais je vais le mettre quand ? » Emmanuelle : « Euh, bah nan, on va tous faire ton verbe d'action donc on va tous tourner (démonstration) » Elisa : « Mais si, il faut qu'on aille au centre, il faut qu'on aille chacun au centre » Emmanuelle : « Mais on peut pas ! » Elisa : « Bah, chacun son tour quand on fait son verbe d'action » Emmanuelle : « Mais faut faire à l'unisson, nan ? » Elisa : « Bah, pas forcément » Emmanuelle : « Ah, mais on fait mal le truc, le prof il a dit qu'il fallait faire que des trucs différents » Danielle : « En fait, on va faire pareil, c'est juste qu'on va changer de rôle » Emmanuelle : « Non, non ! C'est pas ça justement, par exemple, tourner moi je dois faire ça (démonstration), toi tu dois faire ça (démonstration) » Isabelle essaye de parler : « On doit tous faire... » mais est coupée par Elisa. Elisa : « Par exemple, sauter, il y en a un qui peut taper » (elle tape sur sa cuisse avec sa main)</p>	<p>E: "Je me disais qu'on peut croire que c'est la même émotion donc pour que ça change et que chaque émotion ait un verbe d'action et qu'il n'y en ait pas deux identiques".</p> <p>C: "Qu'est ce que tu lui dis ?" E: "Au début, il y en avait une au centre et tout, alors je lui disais que chacun, son verbe d'action, on pouvait être au centre et en fin de compte Fabrice il nous a dit mais autrement on peut faire un rond et comme ça on ferait tous ensemble, on pourrait être tous ensemble en rond et on pourrait tous se voir, ensemble, danser et si on a un moment de doute pour un verbe d'action, alors on pourrait voir un peu ce qu'on fait. En fait, à la fin, on a choisi de faire en rond, ça serait plus simple pour nous. Et d'avancer aussi, mais on pourrait faire différemment, faire en rond sans avancer dans les verbes d'actions. Alors qu'au début, on était vraiment à croire qu'on devait avancer en faisant nos verbes d'action comme on avait travaillé". C: "Qu'est ce que tu avais compris de l'exercice à ce moment-là ?" E: "J'avais compris qu'on choisissait chacun son verbe d'action et qu'on devait chacun faire son verbe d'action d'une manière différente mais je croyais qu'il fallait toujours avancer. Mais à la fin j'ai compris par Fabrice qu'on n'était pas obligé d'avancer". C: "Comment est ce que toi, tu as réagi à la question d'Emmanuelle ?" E: "J'ai montré un peu. Des fois, il faut montrer pour comprendre et ça, des fois j'aime bien dans vos cours quand vous montrez". C: "Comment tu te sens dans l'exercice ?" E: "Je me sens bien et j'aimais bien l'exercice".</p>
5'10"	<p>Emmanuelle : « On va tous se mettre en rond » Elisa : « On doit pas ravaner ? » Isabelle : « Bah ça c'est tout notre espace, c'est quand même grand » Emmanuelle : « Euh, on va tous se cacher en rond, après on va » L'enseignant passe et interrompt Emmanuelle : « N'hésitez pas à faire des essais, n'hésitez pas à faire des essais quand vous êtes prêts » Emmanuelle : « Du coup, on va tous se cacher, après on va tous prendre de l'espace »</p>	<p>C: "De quoi est ce que vous discutez à ce moment-là ?" E: "De nos placements parce que pour nous, les placements ont une importance sur la danse".</p>
5'52"	<p>Danielle prend le crayon et commence à noter sur la feuille de groupe. Fabrice : « Attendez ! Attendez ! Faudrait numéroter ! »</p>	<p>C: "Il se passe quoi ? Qu'est ce que tu dis ?" E: "Je proposais de changer de verbe avec taper comme ça on avait quelque chose de différent avec Danielle et que ça pouvait être plus simple pour le</p>

	<p>Emmanuelle : « Attend ! Mais, Danielle ! » Elisa : « Nan mais comme ça, ça va être différent avec Danielle. » Emmanuelle : « C'est moi qui écrit ! »</p>	<p>groupe. Danielle elle rayait sur la feuille et elle a réécrit".</p>
6'24"	<p>Fabrice : « Faut toujours être dans l'idée de se déplacer ! On peut tourner en rond » Emmanuelle : « Mais non ! » Elisa, Fabrice, Danielle et Isabelle répondent ensemble : « Mais si ! » Emmanuelle : « Quoi ? » Fabrice : « On peut tous se cacher et en même temps tourner » Emmanuelle : « Mais non, on n'est pas obligés » Elisa et Fabrice répondent en même temps : « Si, on est obligés »</p>	<p>C: "Qu'est ce que vous dites ?" E: "Là, je crois que Fabrice il nous disait qu'on pouvait, qu'on était pas obligé de tourner en rond à la place d'avancer. On avait le droit de danser sans bouger". C: Comment vous réagissez ?" E: "Il y en a qui ne comprenaient pas et qui croyaient que ce n'était pas ça la consigne. Un peu après on a reparlé de ça ensemble et on a adopté cette idée parce qu'on s'est dit que c'est la consigne et qu'on le droit, il nous a jamais dit (l'enseignant) qu'on avait pas le droit".</p>
Vidéo 2	<p>Les élèves se placent sur la scène et commencent à travailler les mouvements et les déplacements de leur chorégraphie</p>	<p>C: Explications du moment de la vidéo.</p>
0'00"	<p>Emmanuelle : « On va se cacher quand la musique elle commence » Fabrice : « Au pire, on commence à genoux et justement, après on se cache » Emmanuelle : « Puis on prend de l'espace, ensuite on se lève et on tourne, après on tape » Fabrice : « Autrement on peut tourner comme ça (démonstration) »</p>	<p>C: "Qu'est-ce qu'il se passe ?" E: "Là, on avait déjà tous nos verbes d'actions, on savait déjà un peu tous dans notre tête ce qu'on voulait faire et là toutes nos idées, on se les disait parce qu'on avait passé un temps sur la feuille. Tout le monde n'a pas la même idée. On réfléchissait ensemble comment faire. Au début, on se mettait en boule pour commencer directement le premier verbe d'action mais on avait une entrée à faire donc on s'est dit pas qu'on se mette directement autrement, ça ne nous fait pas un verbe d'action alors faut qu'on se mette par exemple à genoux puis on se met en boule pour faire le premier verbe d'action". C: "Qu'est ce que tu cherches à faire ?" E: "J'essaye de trouver une idée pour que tout le monde ait content et que ça plaît à tout le monde et qu'on comprenne bien les consignes". C: "Est ce que tu es préoccupée par quelque chose?" E: "Je ne sais pas. Je pense que j'essayais de construire notre danse parce qu'on a tous nos idées et après on doit tous assembler nos idées parce qu'on a pas tous les mêmes idées pour faire une danse".</p>
2'18"	<p>Fabrice : « En Fait, on arrive à susciter aucune émotion à part la dernière, joie » Puis il effectue des propositions pour les différentes émotions de leur chorégraphie.</p>	<p>C: "Comment tu réagis à la remarque de Fabrice ?" E: "Pour susciter des émotions, il faut danser et comme ça on comprendra mieux en dansant donc il faut qu'on se dépêche. Je crois qu'on avait plus beaucoup de temps".</p>

Annexe 8 – Protocole à deux volets d'Isabelle

Protocole à deux volets - ISABELLE		
Time-code	Description du contexte in situ (observations et communications en situation)	Entretien d'auto-confrontation avec Emmanuelle Verbatim du chercheur (C) Verbatim d'Isabelle (I)
	Situation 3 de la leçon : L'objectif de la situation est de créer une chorégraphie par 5 avec un début et une fin commune. Les élèves doivent chacun, choisir un verbe d'action en rapport à une émotion, travaillée lors des premiers temps de la leçon pour orienter les déplacements. La chorégraphie se compose donc de 5 déplacements déduits d'émotions exprimées personnellement par chaque élève puis mis bout à bout pour créer une chorégraphie commune.	C : Rappel de la situation vécue et explications de l'entretien.
Vidéo 1	Les élèves se regroupent sur un coin de leur scène et discutent de leur chorégraphie.	
0'00"	Les élèves se mettent en cercle et trois élèves donnent leur émotion. Isabelle : « Moi c'est inquiet » Danielle : « Moi c'est la joie » Elisa : « Moi c'est colère »	C : "Qu'est ce que tu dis ?" I : "Moi j'ai dis l'inquiétude" C : "Qu'est ce qui t'amène à dire ça ?" I : "Bah, parce que je trouvais que c'était plus facile à faire".
0'22"	L'enseignant passe voir le groupe et leur donne les limites de leur scène « Vous avez tout ça là comme espace, vous avez jusqu'aux coupelles là-bas ! » Les élèves se remettent à discuter de la situation. Fabrice : « Attends tends tends, tu mets en dessous comme ça c'est plus... » Elisa l'interrompt en lui disant « C'est Emmanuelle qui écrit ! ».	C : "Qu'est ce qui est dit ?" I : "On réfléchit à ce qu'on va faire". C : "Comme est ce que vous réfléchissez ?" I : "On note des choses et on les dit aux autres".
0'44"	Les élèves commencent par réfléchir sur l'émotion inquiétude. Isabelle : « Euh, ok, qu'est-ce que je vais pouvoir faire ? Euh, bah, tourner ! » Fabrice : « moi, mon verbe, c'est tourner ! »	C : "A quoi tu réfléchis ?" I : "A ce que je vais pouvoir faire". C : "Comment tu te sens au début de cet exercice ?" I : Pas de réponse.
4'04"	Isabelle : « Mais non, c'est moi l'inquiétude ! » Emmanuelle : « Oui, on va tous tourner ! » Isabelle : « Mais je vais le mettre quand ? » Emmanuelle : « Euh, bah nan, on va tous faire ton verbe d'action donc on va tous tourner (démonstration) »	C : "Qu'est ce que tu dis ?" I : "Je dis, c'est moi l'inquiétude parce qu'au début je croyais qu'on faisait chacun notre émotion et Emmanuelle elle a dit qu'on le faisait tous en même temps". C : "Est ce que tu cherches à faire quelque chose de particulier à ce moment là ?"

5'10"	<p>Elisa : « Mais si, il faut qu'on aille au centre, il faut qu'on aille chacun au centre » Emmanuelle : « Mais on peut pas ! » Elisa : « Bah, chacun son tour quand on fait son verbe d'action » Emmanuelle : « Mais faut faire à l'unisson, nan ? » Elisa : « Bah, pas forcément » Emmanuelle : « Ah, mais on fait mal le truc, le prof il a dit qu'il fallait faire que des trucs différents » Danielle : « En fait, on va faire pareil, c'est juste qu'on va changer de rôle » Emmanuelle : « Non, non ! C'est pas ça justement, par exemple, tourner moi je dois faire ça (démonstration), toi tu dois faire ça (démonstration) » Isabelle essaye de parler : « On doit tous faire... » mais est coupée par Elisa. Elisa : « Par exemple, sauter, il y en a un qui peut taper » (elle tape sur sa cuisse avec sa main)</p> <p>Emmanuelle : « On va tous se mettre en rond » Elisa : « On doit pas ravaner ? » Isabelle : « Bah ça c'est tout notre espace, c'est quand même grand » Emmanuelle : « Euh, on va tous se cacher en rond, après on va » L'enseignant passe et interrompt Emmanuelle : « N'hésitez pas à faire des essais, n'hésitez pas à faire des essais quand vous êtes prêts » Emmanuelle : « Du coup, on va tous se cacher, après on va tous prendre de l'espace »</p>	<p>■ "Non, pas vraiment". C: "Qu'est ce que tu as compris de l'exercice à ce moment-là ?" ■ "On devait mimer des émotions". C: "Est ce que dit Emmanuelle, ça t'as fait réfléchir autrement sur l'exercice ?" ■ "Oui". C: "Est ce que tu l'as vu d'une manière différente, l'exercice ? Est ce que t'as compris différemment les consignes et le fait qu'elle te dise ou montre des choses, ça t'as fait réfléchir autrement ?" ■ "Non, pas vraiment". C: "Qu'est ce que Emmanuelle te dit ?" ■ "Faut qu'on fasse à l'unisson" C: "Est ce que tu avais compris cette consignes à ce moment de l'exercice ?" ■ "Oui". C: "Est ce que tu es préoccupée par quelque chose ?" ■ "Non". C: "Comment tu te sens à ce moment de l'exercice ?" ■ "Euh, ça va". C: "Comment est-ce que tu pourrais qualifier ça va avec une émotion ?" ■ "Je ne sais pas"</p> <p>C: "Qu'est ce que tu dis ?" ■ "Bah, que c'était tout notre espace, que c'était quand même grand" C: "Qu'est ce que tu cherches à faire en disant ça par rapport à ce qui a été dit par tes camarades ?" ■ "Euh, je ne sais pas vraiment". C: "Qu'est ce qu'il se passe ?" ■ "On parle entre nous pour commencer à faire un peu la chorégraphie". C: "Comment est-ce que vous vous êtes organisés pour préparer la chorégraphie ?" ■ "On a d'abord numéroté les émotions dans l'ordre qu'on allait les faire et ensuite sur la chorégraphie, on allait voir petit à petit".</p>
5'52"	<p>Danielle prend le crayon et commence à noter sur la feuille de groupe. Fabrice : « Attendez ! Attendez ! Faudrait numéroté ! » Emmanuelle : « Attend ! Mais, Danielle ! » Elisa : « Nan mais comme ça, ça va être différent avec Danielle. » Emmanuelle : « C'est moi qui écrit ! »</p>	<p>C: "Qu'est ce qui est dit ? Qu'est ce qu'il se passe ?" ■ "Danielle elle écrit". C: "Qu'est ce que tes camarades ils disent ?" ■ "Bah Elisa lui dit d'attendre". C: "Est ce que tu sais pourquoi elle lui dit d'attendre ?" ■ "Je ne sais plus". C: "Qu'est ce qui est dit ?" ■ "C'était à Emmanuelle d'écrire". C: "Qu'est ce qui vous a amené à décider que c'était Emmanuelle qui écrivait ?"</p>

<p>6'50"</p> <p>Vidéo 2</p>	<p>Fabrice : « Le temps de tourner par exemple, Elisa elle tourne comme ça (démonstration), Isabelle comme ça (démonstration) » Emmanuelle : « Mais oui, ça vient après mais pour le début et la fin, faut être ensemble ! » Isabelle : « Pour le début, on peut tous tourner dans une espèce de cercle, on tourne tous sur le même cercle »</p> <p>Les élèves se placent sur la scène et commencent à travailler les mouvements et les déplacements de leur chorégraphie</p>	<p>■ "Bah parce que d'habitude, dans les groupes, c'est elle qui écrit". C: "Comment tu le vis que ce soit Emmanuelle qui écrit et pas quelqu'un d'autre ?" ■ "Ça va, moi ça ne me gêne pas".</p> <p>C: "Qu'est ce que tu fais à ce moment-là de la vidéo ?" ■ "J'explique un peu ce qu'on pourrait faire". C: "Comment est-ce que tu leur expliques ?" ■ "Avec des mouvements" C: "Qu'est ce qui t'as conduit à te lever, leur montrer, leur donner des idées... ?" ■ "Je ne sais pas vraiment, quand on dansait ce mouvement là, c'était peut-être debout".</p> <p>C: Explications du moment de la vidéo.</p>
<p>0'00"</p>	<p>Emmanuelle : « On va se cacher quand la musique elle commence » Fabrice : « Au pire, on commence à genoux et justement, après on se cache » Emmanuelle : « Puis on prend de l'espace, ensuite on se lève et on tourne, après on tape » Fabrice : « Autrement on peut tourner comme ça (démonstration) »</p>	<p>C: "Qu'est ce que tu fais sur ce passage ?" ■ "On essaye de savoir comment on fait le début". C: "Qu'est ce que toi, tu cherches à faire ?" ■ "Rien de spécial". C: "Sur quoi est-ce que tu es concentré ?" ■ "Je ne sais pas vraiment".</p>
<p>4'15"</p>	<p>Fabrice : « Mais non, au pire j'ai une idée, on reste tous assis, serrés, et après on essaye de se cacher »</p>	<p>C: "Qu'est ce que tu dis ?" ■ "Moi, là je dis rien. Mais Fabrice il donne une idée en disant que peut-être le départ on pourrait être à genoux et tous serrés". C: "Qu'est ce que toi tu fais ?" ■ "Bah, je vais à genoux et me serrer".</p>

Annexe 9 – Protocole à deux volets de Wassila

	Volet 1	Volet 2
	Actions et Communications en situation	Entretien d'autoconfrontation avec Wassila Verbalisation du chercheur (C) Verbalisation de Wassila (W)
00"00"	Situation 3 de la leçon, temps 2 : L'objectif de la situation est la création d'une chorégraphie, par 4, comprenant une partie solo, une partie en duo et une en quatuor. La chorégraphie doit se composer d'un début et une fin remarquable maintenue 3 secondes.	C : "qu'est-ce que tu fais ?" W: "ON cherche notre premier passage de quatuor"
00"30"	Après s'être organisés pour trouver un début à la chorégraphie en enchaînant les solos et duos, le groupe d'élèves tentait de se mettre d'accord pour réaliser un enchaînement réalisable par tous, à l'unisson pour terminer la chorégraphie. Les élèves avaient pour idée de terminer la chorégraphie en effectuant un tour de 360°.	C : sur quoi tu te concentres ? W: "Je me concentre sur ce que je dois faire parce que personne fait la même chose du coup" C : le fait d'être avec d'autres personnes qu'est-ce que ça t'a apporté ? Faire une chorégraphie à quatre : "C'est mieux qu'être tout seul, c'est plus intéressant"
	Anissa eut un peu de difficultés mais finit par réussir la solution proposée par Wassila	C : Qu'est-ce que tu fais ? W : "On avait pas encore trop choisi, on savait qu'il fallait tourner mais ON ne savait pas quoi faire en premier"
	00'37 - Anissa : "Kévin est-ce que t'arrive à faire ça là sur une pied ?" Kévin répond : "oui"	C : Tu intervenais beaucoup ? W "J'écoute ce que les autres disent c'est tout"
1"42"	Wassila : "en fait c'est hyper dur" Anissa, voyant Kévin hésiter dans son coin : "Kévin t'y arrive ou pas ?" 1'27 : " Nan c'est l'autre pied"	C : Qu'est-ce que tu fais ? W : "ON essaye de tourner avec la jambe sur le côté" "ON essaye les propositions" c: Qu'est-ce que tu fais ? w: "ON se demandait quand partir, quelle jambe et quel sens"

	<p>Kévin fait comprendre qu'il y arrive mais il tourne dans l'autre sens : 1'28 : " En fait j'ai l'habitude avec ce pied, j'ai l'habitude du pied gauche"</p> <p>Anissa se remémore : 1'30 : "c'est vrai que tu es gaucher"</p> <p>Kévin en démontrant : 1'38 : " non euh justement je fais avec"</p> <p>Anissa réagit : 1'40 : " Ah tu fais avec le pied droit, ah m**** "</p> <p>Le groupe essaie la solution proposée par Kévin et valide la proposition pour s'adapter à sa difficulté.</p> <p>Wassila : 1'44 : "j'arrive moins"</p> <p>Anissa : 1'45 : " j'ai moins d'équilibre comme ça"</p> <p>Wassila : 1'50 : "On réessaye tous ? ... 1, 2, 3..." 1'52 : " ouais c'est bon"</p> <p>Après la réalisation, Wassila se souvient des thématiques abordées lors de la leçon, notamment celles sur la nécessité de danser avec tout le corps.</p>	<p>c: "A ce moment qu'est-ce que tu fais ? W : "On cherche notre deuxième mouvement pour continuer"</p>
<p>2'17"</p> <p>2'35"</p> <p>2'45"</p>	<p>1'54 : "Et faut qu'on fasse un truc avec le haut ! Genre pchiou, pchiou" (en balançant ses bras lors de la rotation)</p> <p>Ce qui interroge Anissa : 1'59 : "J'sais pas, faut faire un truc avec le haut du corps, je sais pas... c'est bizarre"</p> <p>Pendant qu'elle tente de se faire comprendre par une démonstration Wassila remarque l'étonnement de ses deux autres partenaires : 2'04 : " nan... nan... mais je rigolais !"</p> <p>Le groupe discute pour trouver une solution, M. propose de trouver un déplacement, Wassila réalise des essais, Kévin observe et écoute .</p> <p>Anissa : 2'17 : "ou sinon, j'ai une idée, on tourne en carré, et quand on se déplace..." (en réalisant des actions de jogger avec ses bras).</p> <p>Le groupe essaie donc la proposition en tentant de trouver quelque chose à faire pour inclure les deux mouvements à l'unisson imposés et se rend compte que l'objectif est rempli.</p> <p>Anissa propose : 2'35 : " Ouais mais faut trouver une pose final ou un truc... euh... pas rester juste comme ça "</p> <p>Après quelques essais, Wassila propose : 2'48 : " Après si, on peut faire ça hein... On peut croiser nos pieds ?"</p>	<p>C : "Qu'est-ce que vous vous êtes demandé ? W : "Il faut qu'on fasse quelque chose avec nos bras, parce que ça faisait vide" C : Ton idée a été acceptée ? W : " L'idée a pas vraiment été acceptée puisqu'ON a rien fait avec nos bras "</p> <p>C : "Qu'est-ce que tu fais ?" W : " Là On cherchait comment finir notre choré"</p> <p>C : "Pourquoi avez-vous fait cela ? W : " Anissa a proposé et ON a fait ça "</p> <p>C : tu as l'air préoccupé, que fais- tu ? W : " J'étais concentrée sur les comptes pour qu'ON parte tous en même temps "</p> <p>C : "Quelles solutions avez- vous envisagées ?" W : " Quand ON était en carré c'était celui de devant qui faisait un truc avec sa main pour celui de derrière pour qu'On parte en même temps et quand ON se déplaçait c'était celui de devant,</p>

	<p>M. propose d'ajouter une forme en pyramide</p> <p>Anissa 2'59 : " Ah oui j'aime bien. C'est drôle"</p> <p>Anissa semble se poser une question : 3'18 : " Mais juste, quand on tourne comme ça, c'est quel pied ?"</p> <p>Wassila lui répond : 3'22 " C'est comme ça et tu tournes comme ça"</p> <p>Anissa : 3'22 : " Ah on fait comme ça, et droite "</p> <p>3'23 : "Donc c'est droite"</p> <p>Anissa demande une confirmation pour être sûre 3'33 : "Comme ça?"</p> <p>Wassila confirme : 3'35 : " oui voilà" Elle continue 3'40 : "Attend faut qu'on recommence du début"</p> <p>Anissa répète à nouveau le geste : 3'41 : " On arrive....."</p> <p>Wassila : 3'42 : "T'as pas compris ? (...) tu croises et hop"</p> <p>Anissa : "oui oui c'est bon"</p> <p>3'58"</p> <p>Les élèves décident de reprendre la choré depuis le début en repartant chacun de leur solo</p> <p>4'45"</p> <p>Anissa et Kévin sont face à un problème</p> <p>Anissa : 5'08 : "Mais tu vas trop vite"</p> <p>Kévin répond en montrant : "je fais comme ça"</p> <p>5'25"</p> <p>Anissa continue : "ah tu fais comme ça direct"</p>	<p>ON le suivait, il partait : ON partait. "</p> <p>C : "comment est venue la solution ?"</p> <p>W : " ON s'est mis d'accord "</p> <p>C : "Qu'est-ce qui te motive à faire la choré avec l'avis des autres?"</p> <p>W : " le travail de groupe "</p> <p>C : "qu'est- ce que tu fais ? "</p> <p>W : " On a refait notre duo et fallait qu'ON refasse avec Anissa et Kévin, pour qu'ON soit ensemble."</p> <p>C : Comment avez-vous fait avec M. pour refaire votre duo ?</p> <p>W : " Je sais pas ... euh... ON a recompté"</p>
--	--	--

<p>7°05°</p>	<p>L'enseignant indique à l'oral qu'il ne reste que 2 minutes aux groupes avant de présenter leur production à un autre groupe. Les élèves stoppent leur partie duo pour interagir</p> <p>Le binôme Wassila et M. qui attendait Kévin et Anissa propose de reprendre à nouveau dès le début</p> <p>Après quelques propositions d'idées pour déterminer le début de la chorégraphie pour être coordonnés, Wassila demande à Kévin, placé à l'avant de donner le départ :</p> <p>" Bah au pire ON compte 1, 2, 3, 4, et ON y va ?... Commence à lever la jambe et ON verra... Bah au pire pars quand tu veux "</p> <p>Anissa propose " Ou fais un signe de la main je sais pas "</p> <p>Après concertation et un essai, le groupe valide la proposition.</p> <p>Wassila à Kévin :</p> <p>" Et ça c'est pareil, pour tout le monde et bah quand tu pars vers la gauche On sait qu'On part vers la gauche... Genre pars comme tu veux hein "</p> <p>Wassila à nouveau : " ON réessaie ? "</p> <p>Le groupe essaye une dernière fois avant d'effectuer la chorégraphie devant un groupe de spectateurs</p>	<p>C : Comment vois-tu le fait que l'enseignant dise qu'il ne reste plus que 2 minutes ?</p> <p>W : Bah qu'il fallait qu'ON recommence pour pouvoir euh, bah, être au point sur notre truc. ON n'avait pas encore essayé de commencer ensemble."</p> <p>C : "Qu'est-ce qui t'a conduit à motiver M. et Kévin à recommencer plusieurs fois ?"</p> <p>W : "Pour pas qu'On soit perdu une fois qu'ON passe devant les autres"</p> <p>C : " Qu'est -ce qui t'a conduit à proposer plusieurs idées comme celle de compter ?"</p> <p>W : " Parce Que bah ON partait pas du tout en même temps, fin, ON faisait les mêmes mouvements mais pas en même temps, c'était bizarre un peu"</p>
--------------	---	---

Annexe 10 – Protocole à deux volets de Kévin

	Volet 1	Volet 2
	Actions et Communications en situation	Entretien d'autoconfrontation avec Kévin Verbalisation du chercheur (C) Verbalisation de Kévin (K)
00"00"	Situation 3 de la leçon, temps 2 : L'objectif de la situation est la création d'une chorégraphie, par 4, comprenant une partie solo, une partie en duo et une en quatuor. La chorégraphie doit se composer d'un début et une fin remarquable maintenue 3 secondes.	
00"30"	Après s'être organisés pour trouver un début à la chorégraphie en enchaînant les solos et duos, le groupe d'élèves tentait de se mettre d'accord pour réaliser un enchaînement réalisable par tous, à l'unisson pour terminer la chorégraphie. Les élèves avaient pour idée de terminer la chorégraphie en effectuant un tour de 360°.	C : " qu'est-ce que tu fais?" K : "On était en train de réfléchir à qu'est-ce qu'on allait faire en quatuor et les figures qu'ON allait faire" C : "tu regardais quelque chose en particulier?" K : "Mes coéquipiers" C : "qu'est-ce que tu fais ?" K"On essaye de mettre en place la figure pour ce qu'on allait faire" C : " Sur quoi tu te concentres ?" K" qu'est-ce qu'on allait faire pour être synchro"
00"38"	Anissa eut un peu de difficultés mais finit par réussir la solution proposée par Wassila 00'37 - Anissa : "Kévin est-ce que t'arrive à faire ça là sur une pied ?" Kévin répond : "oui" Wassila : "en fait c'est hyper dur" Anissa, voyant Kévin hésiter dans son coin : "Kévin t'y arrive ou pas ?" 1'27 : " Nan c'est l'autre pied"	C : "Qu'est-ce que tu t'es dit à ce moment?" : K: "Je me suis concentré sur ce qu'il fallait faire et bien suivre euh du coup ce qu'ON allait faire" C : "Comment avez-vous choisi ce que vous alliez faire ?" K : "ON s'est mis d'accord" C : "Comment vous vous êtes mis d'accord ?" K : " On a juste proposé des propositions de ce qu'ON voulait faire et si ON était d'accord On acceptait et ON faisait sinon le reste sur d'autres figures non " C : " Qu'est-ce que tu fais ?" K : " On était en train de voir sur quel pied tourner "

1"42"	<p>Kévin fait comprendre qu'il y arrive mais il tourne dans l'autre sens : 1'28 : " En fait j'ai l'habitude avec ce pied, j'ai l'habitude du pied gauche"</p> <p>Anissa se remémore : 1'30 : "c'est vrai que tu es gaucher"</p> <p>Kévin en démontrant : 1'38 : " non euh justement je fais avec"</p> <p>Anissa réagit : 1'40 : " Ah tu fais avec le pied droit, ah m**** "</p> <p>Le groupe essaie la solution proposée par Kévin et valide la proposition pour s'adapter à sa difficulté.</p> <p>Wassila : 1'44 : "j'arrive moins"</p> <p>Anissa : 1'45 : " j'ai moins d'équilibre comme ça"</p> <p>Wassila : 1'50 : "On réessaye tous ? ... 1, 2, 3..." 1'52 : " ouais c'est bon"</p>	<p>"Je me sentais pas à l'aise avec le pied qu'ils ont proposé mais j'ai essayé et testé et après j'ai réussi."</p> <p>C : "Qu'est-ce que vous avez fait pour ce petit problème ?" K : "ON a demandé de tester avec le pied avec lequel j'arrivais mieux"</p>
1"54"	<p>Après la réalisation, Wassila se souvient des thématiques abordées lors de la leçon, notamment celles sur la nécessité de danser avec tout le corps.</p> <p>1'54 : "Et faut qu'on fasse un truc avec le haut ! Genre pchiou, pchiou" (en balançant ses bras lors de la rotation)</p> <p>Ce qui interroge Anissa : 1'59 : "J'sais pas, faut faire un truc avec le haut du corps, je sais pas... c'est bizarre"</p> <p>Pendant qu'elle tente de se faire comprendre par une démonstration Wassila remarque l'étonnement de ses deux autres partenaires : 2'04 : " nan... nan... mais je rigolais !"</p> <p>Le groupe discute pour trouver une solution, M. propose de trouver un déplacement, Wassila réalise des essais, Kévin observe et écoute .</p> <p>Anissa : 2'17 : "ou sinon, j'ai une idée, on tourne en carré, et quand on se déplace..."(en réalisant des actions de jogger avec ses bras).</p> <p>Le groupe essaie donc la proposition en tentant de trouver quelque chose à faire pour inclure les deux mouvements à l'unisson imposés et se rend compte que l'objectif est rempli.</p> <p>Anissa propose : 2'35 : " Ouais mais faut trouver une pose final ou un truc... euh... pas rester juste comme ça "</p> <p>Après quelques essais, Wassila propose : 2'48 : " Après si, on peut faire ça hein... On peut croiser nos pieds ?"</p>	<p>C : "Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là? " K : " La figure qu'ON avait faite était trop courte il manquait quelque chose de nouveau à faire et du coup ON essaye de réfléchir sur ce qu'ON allait faire"</p> <p>C : "Sur quoi étais-tu concentré ?" K : "Moi j'ai rien dit j'ai plus écouté les propositions des autres et si j'avais des idées je proposais"</p> <p>C : "Comment te sentais-tu ?" K : " J'étais un peu plus stressé mais ça allait quand même"</p>

<p>2'58"</p>	<p>M. propose d'ajouter une forme en pyramide</p> <p>Anissa 2'59 : " Ah oui j'aime bien. C'est drôle"</p> <p>Anissa semble se poser une question : 3'18 : " Mais juste, quand on tourne comme ça, c'est quel pied ?"</p> <p>Wassila lui répond : 3'22 " C'est comme ça et tu tournes comme ça"</p> <p>Anissa : 3'22 : " Ah on fait comme ça, et droite "</p> <p>3'23 : "Donc c'est droite"</p> <p>Anissa demande une confirmation pour être sûre 3'33 : "Comme ça?"</p> <p>Wassila confirme : 3'35 : " oui voilà" Elle continue 3'40 : "Attend faut qu'on recommence du début"</p> <p>Anissa répète à nouveau le geste : 3'41 : " On arrive....."</p> <p>Wassila : 3'42 : "T'as pas compris ? (...) tu crois et hop"</p> <p>Anissa : "oui oui c'est bon"</p>	<p>C : " Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?"</p> <p>K : " ON essaie des figures et du coup on a fait la pyramide"</p> <p>C : "Comment est venue l'idée ?"</p> <p>K : " c'est une de mes coéquipières qui a eu l'idée et ON a approuvé "</p> <p>C : " ça t'a fait réagir ?"</p> <p>K : " Non, j'ai trouvé l'idée sympa et j'ai accepté"</p>
<p>3'58"</p>	<p>Les élèves décident de reprendre la choré depuis le début en repartant chacun de leur solo</p>	<p>C : "Qu'est-ce que tu fais ?"</p> <p>K : " ON essaye de voir nos solos, si ça fonctionnait bien, pour voir si on arrivait en même temps en duo et en quatuor "</p> <p>C : "Sur quoi tu te concentrais ?"</p> <p>K : "j'ai plus gardé mon calme et essayé de pas perdre de temps"</p> <p>"j'ai pensé qu'il ne fallait pas rater le coup"</p> <p>C : " Ça a provoqué quelque chose de particulier ?"</p> <p>K : " Non, on est resté calme"</p>
<p>4'45"</p>	<p>Anissa et Kévin sont face à un problème</p> <p>Anissa : 5'08 : "Mais tu vas trop vite"</p>	<p>C : "Qu'est-ce que tu faisais ?"</p> <p>K : "On faisait la figure en duo pour voir si on arrivait en même temps pour faire le quatuor"</p> <p>C : "comment te sentais-tu ?"</p> <p>K : "J'étais encore stressé par le temps mais sinon ça allait"</p> <p>C : "A cause de quoi ?"</p>
<p>5'25"</p>	<p>Kévin répond en montrant : "je fais comme ça"</p>	<p>C : "je pensais qu'ON aurait pas le temps de réussir de se</p>

7'05"	<p>Anissa continue : "ah tu fais comme ça direct"</p> <p>L'enseignant indique à l'oral qu'il ne reste que 2 minutes aux groupes avant de présenter leur production à un autre groupe. Les élèves stoppent leur partie duo pour interagir</p> <p>Le binôme Wassila et M. qui attendait Kévin et Anissa propose de reprendre à nouveau dès le début</p> <p>Après quelques propositions d'idées pour déterminer le début de la chorégraphie pour être coordonnés, Wassila demande à Kévin, placé à l'avant de donner le départ :</p> <p>" Bah au pire ON compte 1, 2, 3, 4, et ON y va ?... Commence à lever la jambe et ON verra... Bah au pire pars quand tu veux"</p> <p>Anissa propose " Ou fais un signe de la main je sais pas "</p> <p>Après concertation et un essai, le groupe valide la proposition.</p> <p>Wassila à Kévin :</p> <p>" Et ça c'est pareil, pour tout le monde et bah quand tu pars vers la gauche On sait qu'On part vers la gauche... Genre pars comme tu veux hein"</p> <p>Wassila à nouveau : " ON réessaie ?"</p> <p>Le groupe essaye une dernière fois avant d'effectuer la chorégraphie devant un groupe de spectateurs</p>	<p>mettre d'accord et de voir comment faire pour améliorer, mais j'ai gardé mon calme et ça a réussi"</p> <p>C : "Qu'est-ce que tu fais ?"</p> <p>K : "là ON recommençait les figures en solo, ensuite en duo et ensuite après ON refaisait en quatuor pour voir si ON avait bien TOUS compris ce qu'il fallait faire"</p> <p>C : "Comment tu voyais la situation à ce moment-là ?"</p> <p>K : " Je me suis dit qu'ON aurait jamais le temps de terminer les figures, de trouver des figures et du coup bah j'étais ... euh... le stress a monté "</p> <p>C : "Comment avez-vous fait pour vous répartir sur la scène ?"</p> <p>K : " On s'est dit" toi tu vas ici, ensuite tu vas jusqu'à là, toi jusqu'à là-bas..."</p> <p>C : "une discussion de groupe ?"</p> <p>K : "Oui"</p>
-------	--	--

Annexe 11 – Protocole à deux volets d'Anissa

	Volet 1	Volet 2
	Actions et Communications en situation	Entretien d'autoconfrontation avec Anissa Verbalisation du chercheur (C) Verbalisation de Anissa (A)
00"00"	Situation 3 de la leçon, temps 2 : L'objectif de la situation est la création d'une chorégraphie, par 4, comprenant une partie solo, une partie en duo et une en quatuor. La chorégraphie doit se composer d'un début et d'une fin remarquable maintenue 3 secondes.	
00"30"	Après s'être organisés pour trouver un début à la chorégraphie en enchaînant les solos et duos, le groupe d'élèves tentait de se mettre d'accord pour réaliser un enchaînement réalisable par tous, à l'unisson pour terminer la chorégraphie. Les élèves avaient pour idée de terminer la chorégraphie en effectuant un tour de 360°.	C : "Qu'est-ce que tu fais ?" A : "On essayait de se mettre d'accord. On avait vu qu'ON voulait tourner et euh ON devait se mettre d'accord sur, bah, du coup, ce qu'on fait avec les bras et sur quel pied on part. Et vu qu'ON doit tous partir ensemble On s'est dit beh ON part de ce pied-là et du coup pour tourner, ON a essayé et ça a donné à peu près ça" C : "Qu'est-ce que tu t'es dit ?" A : "Il fallait se mettre dans une forme géométrique donc après notre duo ON s'est déplacé directement pour faire une sorte de losange et euh comme ça on nous voyait tous sur la scène." C : "Quelles émotions as-tu ressenties à ce moment ?" A : " je trouvais ça drôle vu que je m'entendais avec les personnes du groupe, il n'y avait pas de gêne ni rien, juste le fait d'être exposé à la caméra, c'est un peu gênant sinon rien de plus" C : " Qu'est-ce qui te pousse à proposer des idées aux autres à ce moment ?" A : "Au début On a essayé de chercher quelque chose et On trouvait pas ça naturel donc j'ai juste essayé de tourner comme ça parce que je le fais des fois juste pour m'amuser et On s'est dit On va faire ça avec les bras aussi et c'est comme ça que ça a commencé"
00"37"	Anissa eut un peu de difficultés mais finit par réussir la solution proposée par Wassila 00'37 - Anissa : "Kévin est-ce que t'arrive à faire ça là sur un pied ?" Kévin répond : "oui" Wassila : "en fait c'est hyper dur" Anissa, voyant Kévin hésiter dans son coin : "Kévin t'y arrive ou pas ?"	C : " Qu'est-ce que tu fais ?" A : " En fait les filles font de la danse et elles ont l'habitude de tourner en levant la jambe et je leur ai dit que c'était trop dur pour nous et que personnellement j'ai pas assez d'équilibre pour lever la jambe (...) du coup. On a trouvé un moyen pour juste tourner comme ça et après à la fin s'arrêter sur les deux jambes sans mettre de choses spéciales " C : " Ça ne t'a pas posé de problème de dire aux autres que tu avais des difficultés ?"

<p>1"42"</p>	<p>1'27 : " Nan c'est l'autre pied"</p> <p>Kévin fait comprendre qu'il y arrive mais il tourne dans l'autre sens :</p> <p>1'28 : " En fait j'ai l'habitude avec ce pied, j'ai l'habitude du pied gauche"</p> <p>Anissa se remémore :</p> <p>1'30 : "c'est vrai que tu es gaucher"</p> <p>Kévin en démontrant :</p> <p>1'38 : " non euh justement je fais avec"</p> <p>Anissa réagit :</p> <p>1'40 : " Ah tu fais avec le pied droit, ah m**** "</p> <p>Le groupe essaie la solution proposée par Kévin et valide la proposition pour s'adapter à sa difficulté.</p> <p>Wassila :</p> <p>1'44 : "j'arrive moins"</p> <p>Anissa :</p> <p>1'45 : " j'ai moins d'équilibre comme ça"</p> <p>Wassila :</p> <p>1'50 : "On réessaye tous ? ... 1, 2, 3..."</p> <p>1'52 : " ouais c'est bon"</p>	<p>A : " j'ai jamais eu trop d'équilibre et quand je galère sur quelque chose je le dis, c'est plus simple après comme ça."</p>
<p>1"54"</p> <p>2"17</p> <p>2"35"</p>	<p>Après la réalisation, Wassila se souvient des thématiques abordées lors de la leçon, notamment celles sur la nécessité de danser avec tout le corps.</p> <p>1'54 : "Et faut qu'on fasse un truc avec le haut ! Genre pchiou, pchiou" (en balançant ses bras lors de la rotation)</p> <p>Ce qui interroge Anissa :</p> <p>1'59 : "J'sais pas faut faire un truc avec le haut du corps, je sais pas... c'est bizarre"</p> <p>Pendant qu'elle tente de se faire comprendre par une démonstration Wassila remarque l'étonnement de ses deux autres partenaires :</p> <p>2'04 : " nan... nan... mais je rigolais !"</p> <p>Le groupe discute pour trouver une solution, M. propose de trouver un déplacement, Wassila réalise des essais, Kévin observe et écoute .</p> <p>Anissa :</p> <p>2'17 : "ou sinon, j'ai une idée, on tourne en carré, et quand on se déplace..."(en réalisant des actions de jogger avec ses bras).</p> <p>Le groupe essaie donc la proposition en tentant d'inclure les deux mouvements à l'unisson imposés et se rend compte que l'objectif est rempli.</p> <p>Anissa propose :</p> <p>2'35 : " Ouais mais faut trouver une pose finale ou un truc... euh... pas rester juste comme ça "</p> <p>Après quelques essais, Wassila propose :</p>	<p>C : "Qu'est-ce que tu fais à ce moment ?"</p> <p>A : "En fait au début je crois qu'au début ON nous avait dit de faire que deux mouvements dans le quatuor mais euh ducoup, après avoir tourné, ON voulait essayer de tourner ON voulait changer de place pour essayer de donner une autre vue et euh ON s'est dit juste deux mouvements ça fait pas grand chose du coup ON a quand même fait une sorte de pause à la fin et avant ça ON s'est demandé comment ON allait faire pour changer et du coup ON s'est dit ON peut faire ça avec les bras, en avançant de cette manière"</p> <p>C : "Qu'est-ce qui vous a permis de décider d'utiliser les bras à ce moment plutôt qu'une autre partie ?"</p> <p>A : " Bah je crois que j'ai dit justement que ça soit bizarre qu'on utilise pas assez le haut du corps du coup euh on a tous essayé de faire quelque chose avec nos mains jusqu'à ce que ça donne quelque chose et que ça soit à peu près en accord avec ce qu'ON fait avec les jambes aussi"</p> <p>C : "Qu'est-ce que tu fais là tu te souviens ?"</p> <p>A : " Là ON cherchait quelque chose pour pas juste finir, arriver</p>

	<p>2'48 : " Après si, on peut faire ça hein... On peut croiser nos pieds ?"</p> <p>M. propose d'ajouter une forme en pyramide</p> <p>Anissa 2'59 : " Ah oui j'aime bien. C'est drôle"</p> <p>Anissa semble se poser une question : 3'18 : " Mais juste, quand on tourne comme ça, c'est quel pied ?"</p> <p>Wassila lui répond : 3'22 " C'est comme ça et tu tournes comme ça"</p> <p>Anissa : 3'22 : " Ah on fait comme ça, et droite "</p> <p>3'23 : "Donc c'est droite"</p> <p>Anissa demande une confirmation pour être sûre 3'33 : "Comme ça?"</p> <p>Wassila confirme : 3'35 : " oui voilà"</p> <p>Elle continue 3'40 : "Attend faut qu'on recommence du début"</p> <p>Anissa répète à nouveau le geste : 3'41 : " On arrive....."</p> <p>Wassila : 3'42 : "T'as pas compris ? (...) tu croises et hop"</p> <p>Anissa : "oui oui c'est bon"</p>	<p>être debout tout droit devant les spectateurs parce que du coup ON nous regardait"</p> <p>A : "Et euh sur les mots On avait parlé il y avait le mot Egypte et on associe souvent ça à une pyramide et euh en étant comme ça on s'est retourné et on a fait la forme, la forme de la pyramide pour s'allier à peu près"</p> <p>C : "Comment vous est venu l'idée de la pyramide ?"</p> <p>A : "M. a dit On pourrait faire ça et ON la fait et ON trouvait ça bien donc ON l'a gardé"</p> <p>C : "Est-ce que vous avez beaucoup échangé entre vous ou vous preniez les idées dès que quelqu'un proposait ?"</p> <p>A : " On disait chacun quelque chose à peu près, Kevin proposait moins d'idées que nous mais à chaque fois il disait "moi je préfère ce pied-là par exemple" donc euh ça s'est construit un peu comme euh, je sais pas, comme quand on construit une petite danse on dit toujours " nan ça ça serait mieux que ça" comme nous, on la refait pour dire, on repart de ce pied-là et on refait ça."</p> <p>C : "Sur quoi tu te concentres en ce moment ?"</p> <p>A : "Quand je vais voir un spectacle, on voit toujours un début et une fin et on s'en rappelle toujours plus que le milieu, et je sais pas, ON la fait et ça c'est finit comme ça"</p>
3'58"	<p>Les élèves décident de reprendre la choré depuis le début en repartant chacun de leur solo</p>	<p>C : "Qu'est-ce que tu fais ?"</p> <p>A : " Bah du coup là on a réussi à finir à peu près notre petit quatuor donc on essayait de se dire on recommençait depuis le début pour tout refaire et qu' ON arrive à la bonne position pour le commencer et le finir pour que tout soit lié et naturel, pour que ça ressemble à une vraie chorégraphie"</p>
4'45"	<p>Anissa et Kevin sont face à un problème</p> <p>Anissa : 5'08 : "Mais tu vas trop vite"</p>	<p>C : "Qu'est-ce que tu fais ?"</p> <p>A : "On avait recommencé le solo, après le duo et on a tout relié pour qu' on réussisse à faire le mieux possible et euh on</p>
5'25"	<p>Kevin répond en montrant : "je fais comme ça"</p> <p>Anissa continue : "ah tu fais comme ça direct"</p>	<p>C : "Qu'est-ce que tu fais ?"</p> <p>A : "On avait recommencé le solo, après le duo et on a tout relié pour qu' on réussisse à faire le mieux possible et euh on</p>

<p>7'05"</p>	<p>L'enseignant indique à l'oral qu'il ne reste que 2 minutes aux groupes avant de présenter leur production à un autre groupe. Les élèves stoppent leur partie duo pour interagir</p> <p>Le binôme Wassila et M. qui attendait Kévin et Anissa propose de reprendre à nouveau dès le début</p> <p>Après quelques propositions d'idées pour déterminer le début de la chorégraphie pour être coordonnés, Wassila demande à Kévin, placé à l'avant de donner le départ :</p> <p>" Bah au pire ON compte 1, 2, 3, 4, et ON y va ?... Commence à lever la jambe et ON verra... Bah au pire pars quand tu veux"</p> <p>Anissa propose " Ou fais un signe de la main je sais pas "</p> <p>Après concertation et un essai, le groupe valide la proposition.</p> <p>Wassila à Kévin :</p> <p>" Et ça c'est pareil, pour tout le monde et bah quand tu pars vers la gauche On sait qu'On part vers la gauche... Genre pars comme tu veux hein"</p> <p>Anissa propose " Ou fais un signe de la main je sais pas "</p> <p>Après concertation et un essai, le groupe valide la proposition.</p> <p>Wassila dit à Kévin pendant le début de l'essai :</p> <p>" Et ça c'est pareil, pour tout le monde et bah quand tu pars vers la gauche On sait qu'On part vers la gauche... Genre pars comme tu veux hein"</p> <p>Wassila à nouveau : " ON réessaie ?"</p> <p>Le groupe essaye une dernière fois avant d'effectuer la chorégraphie devant un groupe de spectateurs</p>	<p>voulait juste euh, on savait qu'après il y avait le spectateur ON voulait bien faire et ON savait qu'il y avait la caméra donc euh on la refait aussi parce que euh, faut avoir un joli résultat final"</p> <p>C : "Pourquoi vous vous regroupez, qu'est-ce que vous vous êtes dit ?"</p> <p>A : " ON s'est dit que quand ON finit il faut se mettre dans la bonne position pour après arriver à la position du quatuor, il fallait trouver quelque chose pour lier, donc avec le bras et les jambes, et ON s'est décalé et ça a donné la position qu'on parle."</p> <p>C : "Qu'est-ce que tu fais ?"</p> <p>A : "ON a encore refait pour qu'ON soit sûr que ça marchait et à un moment avec Kévin j'ai cru QU'il allait trop vite mais j'ai un peu compliqué le mouvement (...) il m'a montré comment il faisait et c'était plus rapide et ça a mieux fonctionné comme ça"</p> <p>C : " Qu'est-ce que tu fais ?"</p> <p>A : " On la refaisait une dernière fois avant que les autres regardent ce qu'on faisait"</p>
--------------	---	--

Annexe 12 – Documentation du cours d'expérience d'Emmanuelle

Unités de moments	Moments	Verbatim	Engagement	Attentes	Référentiel	Représentamen	Unité du cours d'expérience	Interprétant
<p style="text-align: center;">1-</p> <p>Les élèves débutent la situation, ils se placent autour de leur feuille de groupe, s'organisent et commencent par choisir une émotion et un verbe d'action individuel pendant qu'Emmanuelle prend en note ce que chacun dit</p>	Vidéo 1 0'00"	<p>C : "Qu'est-ce qu'il se passe ? Qu'est-ce que tu dis ?"</p> <p>E : "On était en train de décider chacun quelle émotion on voulait faire. On mettait des hypothèses et on essayait de se mettre d'accord pour pas que par exemple, il y en ai deux qui aient la même émotion et donc c'est parfait parce que tout le monde voulait une émotion différente".</p>	"On était en train de décider chacun quelle émotion on voulait faire »		"On essayait de se mettre d'accord pour pas que par exemple, il y en ai deux qui aient la même émotion"		« On mettait des hypothèses et on essayait de se mettre d'accord pour pas que par exemple, il y en ai deux qui aient la même émotion et donc c'est parfait parce que tout le monde voulait une émotion différente"	
		<p>C : "Comment tu te sens au début de cet exercice ?"</p> <p>E : "Déjà, je fais attention à ce que je dis parce que, d'origine je commande assez souvent donc j'essaye de laisser la parole et de ne pas tout décider pour ne pas qu'il se sentent obligés de faire une émotion parce que c'est difficile de jouer un rôle".</p>	"J'essaye de laisser la parole et de ne pas tout décider pour ne pas qu'il se sentent obligés de faire une émotion parce que c'est difficile de jouer un rôle"		"Déjà, je fais attention à ce que je dis parce que, d'origine je commande assez souvent"	"J'essaye de laisser la parole et de ne pas tout décider"		
	0'22"	<p>C : "Qu'est ce qui t'amène à faire ça ?"</p> <p>E : "J'aime bien écrire, puis les autres ils disent que j'ai une belle écriture. Puis je sais pas, bah comme j'aime bien que ce soit assez cadré, quand c'est moi qui écris au moins on est tous d'accord parce que j'écoute. Il n'y a pas que moi qui décide quand j'écris. Tout le monde décide. J'ai déjà remarqué que quand Danielle écrit, des fois elle écrit son truc puis elle va gommer parce que certains ne sont pas d'accord".</p>			"J'aime bien écrire, puis les autres ils disent que j'ai une belle écriture"	"Bah comme j'aime bien que ce soit assez cadré, quand c'est moi qui écris au moins on est tous d'accord parce que j'écoute"	"J'ai déjà remarqué que quand Danielle écrit, des fois elle écrit son truc puis elle va gommer parce que certains ne sont pas d'accord"	"Puis je sais pas, bah comme j'ai bien que ce soit assez cadré, quand c'est moi qui écris au moins on est tous d'accord parce que j'écoute. Il n'y a pas que moi qui décide quand j'écris. Tout le monde décide. J'ai déjà remarqué que quand Danielle écrit, des fois elle écrit son truc puis elle va gommer

								parce que certains ne sont pas d'accord"
	2'30"	<p>C : "Qu'est-ce que tu dis à ce moment-là ?"</p> <p>E : "Je leur dit d'attendre parce qu'ils parlent très vite et moi j'écris donc quand ils me disent d'écrire quelque chose, je l'écris et quand je suis en train d'écrire, ils sont encore en train de dire autre chose. Comme j'écris, je suis pas forcément ce qu'il se passe donc faut qu'ils m'attendent pour bien que j'écrive et après qu'on continue de discuter. Comme ça, j'ai les oreilles bien ouvertes".</p>	"Je leur dit d'attendre parce qu'ils parlent très vite et moi j'écris donc quand ils me disent d'écrire quelque chose, je l'écris et quand je suis en train d'écrire, ils sont encore en train de dire autre chose"		"Comme j'écris, je suis pas forcément ce qu'il se passe donc faut qu'ils m'attendent pour bien que j'écrive et après qu'on continue de discuter. Comme ça, j'ai les oreilles bien ouvertes"	"Quand ils me disent d'écrire quelque chose, je l'écris et quand je suis en train d'écrire, ils sont encore en train de dire autre chose"	"Je leur dit d'attendre parce qu'ils parlent très vite et moi j'écris"	
2- Débat entre les élèves sur les consignes et les attentes de l'enseignant	4'04"	<p>C : "Qu'est-ce qu'il se passe à ce moment-là ?"</p> <p>E : "J'essayais de proposer une hypothèse, je ne me souvenais plus trop du sujet s'il fallait qu'avec le verbe qu'on faisait on devait chacun faire quelque chose de différent ou si au contraire, on devait tous faire la même chose et en même temps. Donc j'étais en train de proposer qu'on tourne tous sur le même comme ça on prenait l'inquiétude d'Isabelle et se cacher de Fabrice et Isabelle n'avait pas compris et Elisa était en train de proposer une autre hypothèse".</p>	"Donc j'étais en train de proposer qu'on tourne tous sur le même comme ça on prenait l'inquiétude d'Isabelle et se cacher de Fabrice"			"Isabelle n'avait pas compris et Elisa était en train de proposer une autre hypothèse".	"J'essayais de proposer une hypothèse, je ne me souvenais plus trop du sujet s'il fallait qu'avec le verbe qu'on faisait on devait chacun faire quelque chose de différent ou si au contraire, on devait tous faire la même chose et en même temps"	
		<p>C : "Toi, à ce moment-là qu'est-ce que tu avais compris de ton côté ?"</p> <p>E : "Par exemple, le verbe de Fabrice, c'était, se cacher, donc on devait tous se cacher mais je ne savais pas si on devait tous se cacher différemment ou tous se cacher dans la même position".</p>				"On devait tous se cacher mais je ne savais pas si on devait tous se cacher différemment ou tous se cacher dans la même position"		"Par exemple, le verbe de Fabrice, c'était, se cacher, donc on devait tous se cacher mais je ne savais pas si on devait tous se cacher différemment ou tous

								se cacher dans la même position"
		<p>C : "Est-ce que tu as des préoccupations sur ce que vous allez faire ou sur quelque chose ?"</p> <p>E : "Oui, par le temps. On était occupé à dire nos suggestions, on n'avait pas trop vu qu'on n'avait pas trop le temps de répéter".</p>	<p>"Oui, par le temps. On était occupé à dire nos suggestions, on n'avait pas trop vu qu'on n'avait pas trop le temps de répéter"</p>				"On était occupé à dire nos suggestions"	
<p>3- Une élève commence à faire des modifications sur la feuille de groupe ce qui frustre Emmanuelle</p>	<p>5'52"</p>	<p>C : "Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?"</p> <p>E : "Danielle a repris le crayon pour changer tous les verbes. Sauf que comme on était en train de réfléchir à ce qu'on devait faire, avec les verbes et qu'on essayait de voir. S'il y en avait deux qui n'écoutaient pas, on avait plus assez de temps vu qu'il nous restait que 5 minutes. Danielle et Elisa avaient le même verbe d'action et Danielle avait décidé de changer sauf que comme on était en train de répéter, si on rechangeait tout, ça allait nous reprendre du temps".</p>	<p>"On était en train de répéter, si on rechangeait tout, ça allait nous reprendre du temps"</p>					<p>"Danielle a repris le crayon pour changer tous les verbes. Sauf que comme on était en train de réfléchir à ce qu'on devait faire, avec les verbes et qu'on essayait de voir. S'il y en avait deux qui n'écoutaient pas, on avait plus assez de temps vu qu'il nous restait que 5 minutes. Danielle et Elisa avaient le même verbe d'action et Danielle avait décidé de changer sauf que comme on était en train de répéter, si on rechangeait tout, ça allait nous reprendre du temps"</p>
		<p>C : "Et du coup, ça t'a amené à faire quoi ?"</p> <p>E : "À reprendre la feuille"</p>	<p>"À reprendre la feuille"</p>					
		<p>C : "Tu ressens quoi à ce moment-là quand tu reprends la feuille, quand tu dis ce que tu as dit ?"</p>						<p>"Un peu gênée parce que Danielle avait raison de changer le verbe d'action parce que c'est vrai que si</p>

		<p>E : "Un peu gênée parce que Danielle avait raison de changer le verbe d'action parce que c'est vrai que si elles avaient les deux mêmes verbes d'action ça ne serait pas bon".</p> <p>C : "Ce n'est pas forcément que ça n'aurait pas été bon, d'autres choses auraient été proposées".</p>					elles avaient les deux mêmes verbes d'action ça ne serait pas bon"	
<p>4- Nouveau débat sur les consignes et l'organisation du groupe</p>	<p>6'24"</p>	<p>C : "Qu'est-ce que tu fais, qu'est-ce que tu as compris ?"</p> <p>E : "J'ai compris que j'avais tort, parce que Fabrice me disait une hypothèse et j'étais vraiment fixée sur mon opinion et Fabrice il avait une hypothèse et j'ai dit non. Après je me suis rendu compte que si, bah c'était bien. Et à la fin on a fait vraiment ce que Fabrice il a dit parce qu'il avait raison, on n'aurait jamais eu le temps de faire ce que moi j'avais dit".</p>			<p>"Et à la fin on a fait vraiment ce que Fabrice il a dit parce qu'il avait raison, on n'aurait jamais eu le temps de faire ce que moi j'avais dit"</p>	<p>"J'ai compris que j'avais tort"</p>	<p>"J'ai compris que j'avais tort, parce que Fabrice me disait une hypothèse et j'étais vraiment fixée sur mon opinion et Fabrice il avait une hypothèse et j'ai dit non. Après je me suis rendu compte que si, bah c'était bien"</p>	
		<p>C : "Ça t'a amené à faire quoi ?"</p> <p>E : "A écouter Fabrice"</p>	<p>"A écouter Fabrice"</p>			<p>"A écouter Fabrice"</p>		
<p>5- Les élèves se placent sur scène et commencent à mettre des mouvements sur leurs mots</p>	<p>Vidéo 2 0'00"</p>	<p>C : "Qu'est-ce que tu fais ?"</p> <p>E : "J'essayais de répéter ce sur quoi on s'était mis d'accord sur la fiche. Donc d'abord, avec le verbe de Fabrice [...]. Au début, avec le verbe de Fabrice, on fait tous la même chose et après on fait un peu différemment. On avait dit qu'on devait faire quelque chose et Fabrice il a proposé de tourner en rond et c'était plutôt une bonne idée donc je l'ai écouté".</p>	<p>"J'essayais de répéter ce sur quoi on s'était mis d'accord sur la fiche"</p>	<p>"On avait dit qu'on devait faire quelque chose et Fabrice il a proposé de tourner en rond et c'était plutôt une bonne idée donc je l'ai écouté"</p>		<p>"J'essayais de répéter ce sur quoi on s'était mis d'accord sur la fiche"</p>	<p>"Donc d'abord, avec le verbe de Fabrice [...]. Au début, avec le verbe de Fabrice, on fait tous la même chose et après on fait un peu différemment"</p>	
		<p>C : "Quelles sont tes préoccupations à ce moment de la vidéo ?"</p>	<p>"Le temps, on avait plus que deux ou trois minutes pour répéter et on n'était</p>			<p>"On n'était pas encore très très au point"</p>		

		E : "Le temps, on avait plus que deux ou trois minutes pour répéter et on n'était pas encore très très au point".	pas encore très très au point"					
		C : "Tu ressens quoi ?" E : "Un peu de stress".					"Un peu de stress"	
		C : "Ça t'amène à faire quoi d'être stressée ?" E : "De vouloir tout cadrer et un peu commander".			"De vouloir tout cadrer et un peu commander"			
		C : "Qu'est-ce que tu as cherché à faire mis à part cadrer ?" E : "Écouter les autres".		"Écouter les autres"				
6- Des membres du groupe veulent modifier leur verbe d'action, l'enseignant indique qu'il ne reste que deux minutes, Emmanuelle réagit avec autorité puis Fabrice effectue de nouvelles propositions de mouvement pour la chorégraphie	0'46"	C : Qu'est-ce que tu dis ? E : "On ne fait pas comme ça. Parce que Danielle elle proposait encore autre chose et ça n'allait pas pouvoir le faire parce qu'il nous restait à peu près deux minutes. Danielle, quand elle repropose encore autre chose, limite, elle voulait encore changer de verbe, c'était pas possible".			"Danielle, quand elle repropose encore autre chose, limite, elle voulait encore changer de verbe, c'était pas possible"	"Danielle elle proposait encore autre chose et ça n'allait pas pouvoir le faire parce qu'il nous restait à peu près deux minutes"	"On ne fait pas comme ça. Parce que Danielle elle proposait encore autre chose et ça n'allait pas pouvoir le faire parce qu'il nous restait à peu près deux minutes"	
	1'05"	C : "Qu'est ce qui t'amène à dire ça à tes camarades ?" E : "On avait plus que deux minutes".	"On avait plus que deux minutes"			"On avait plus que deux minutes"		
		C : "Qu'est-ce que tu cherches à faire". E : "Qu'on se dépêche et qu'on répète vraiment parce que là on n'avait pas vraiment répété".		"Qu'on se dépêche et qu'on répète vraiment parce que là on n'avait pas vraiment répété"		"Qu'on répète vraiment parce que là on n'avait pas vraiment répété"		
4'15"	C : "Qu'est-ce qu'il se passe à ce moment-là ?"	"Je l'ai écouté"				"C'est vrai que ça fait joli"	"Il y a Fabrice qui a proposé [...] et je l'ai écouté parce que"	

		E : "Il y a Fabrice qui a proposé [...] et je l'ai écouté parce que c'est vrai que ça fait joli".						
--	--	---	--	--	--	--	--	--

		E : "Il y a Fabrice qui a proposé [...] et je l'ai écouté parce que c'est vrai que ça fait joli".					c'est vrai que ça fait joli"	
--	--	---	--	--	--	--	------------------------------	--

Annexe 13 - Documentation du cours d'expérience de Fabrice

Unités de moments	Moments	Verbatim	Engagement	Attentes	Référentiel	Représentamen	Unité du cours d'expérience	Interprétant	
1- Les élèves débudent la situation, ils se placent autour de leur feuille de groupe, s'organisent et commencent par choisir une émotion et un verbe d'action individuel pendant qu'Emmanuelle prend en note ce que chacun dit	Vidéo 1 0'00"	C : "Qu'est-ce que tu dis ?" F : "La peur".					"La peur"		
		C : "Comment est-ce que tu te sens au début de l'exercice ?" F : "Je n'avais pas d'émotion particulière, j'étais neutre".	"Je n'avais pas d'émotion particulière, j'étais neutre"			"Je n'avais pas d'émotion particulière, j'étais neutre"			
	0'22"	C : "Qu'est-ce que tu dis ?" F : "Je crois que je donnais un peu mon avis, comment s'organiser sur la chorégraphie".	"Je crois que je donnais un peu mon avis, comment s'organiser sur la chorégraphie"					"Je crois que je donnais un peu mon avis, comment s'organiser sur la chorégraphie"	
		C : "Qu'est-ce qu'il se passe ?" F : "Soit ils donnent d'autres idées, soit ils disent si c'est bien ou c'est pas bien".		"Soit ils donnent d'autres idées, soit ils disent si c'est bien ou c'est pas bien"					
		C : "Comment ils réagissent tes camarades". F : "Je ne sais pas comment dire".					"Je ne sais pas comment dire"		
	2'30"	C : "Qu'est-ce que tu dis ? Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?" F : "Je redonne mon avis sur la chorégraphie et soit ils disent oui, soit ils disent non".	"Je redonne mon avis sur la chorégraphie et soit ils disent oui, soit ils disent non"				"Je redonne mon avis sur la chorégraphie et soit ils disent oui, soit ils disent non"		
2- Débat entre les élèves sur les consignes et les attentes de l'enseignant	4'04"	C : "Qu'est-ce que tu avais compris de l'exercice à ce moment-là ?" F : "Qu'il fallait exprimer une émotion en prenant un verbe d'action et faire le verbe d'action".				"Qu'il fallait exprimer une émotion en prenant un verbe d'action et faire le verbe d'action"	"Qu'il fallait exprimer une émotion en prenant un verbe d'action et faire le verbe d'action"	"Qu'il fallait exprimer une émotion en prenant un verbe d'action et faire le verbe d'action"	

		C : "Est-ce que tu cherches à faire quelque chose de particulier à ce moment-là de la vidéo ?" F : "Non".	"Non".					
		C : "Est ce que tu avais compris la même chose qu'Emmanuelle ?" F : "Non".					"Non"	
		C : "Est ce que tu vas lui dire quelque chose ?" F : "Bah après, je crois que je n'ai pas entendu la consigne à l'unisson donc je lui ai rien dit à ce moment-là".			"Bah après, je crois que je n'ai pas entendu la consigne à l'unisson donc je lui ai rien dit à ce moment-là"	"Je n'ai pas entendu la consigne à l'unisson"	"Bah après, je crois que je n'ai pas entendu la consigne à l'unisson donc je lui ai rien dit à ce moment-là"	
		C : "Est-ce que tu es préoccupé par quelque chose ?" F : "Non".	"Non"					
	5'10"	C : "Qu'est-ce que tu dis à ce moment-là ?" F : "Bah, à ce moment-là avec Emmanuelle, c'est pas qu'on n'est pas trop d'accord mais on essaye d'exposer nos idées et de dire aux autres nos idées et savoir ce qu'ils en pensent".	"Bah, à ce moment-là avec Emmanuelle, c'est pas qu'on n'est pas trop d'accord mais on essaye d'exposer nos idées et de dire aux autres nos idées"	"Savoir ce qu'ils en pensent"				
		C : "Du coup, il se passe quoi ?" F : "Il y en a qui ne sont pas d'accord, et nous on dit si, si, il faut faire ça etc., il y a des rebondissements en quelque sorte sur ce qu'on dit".					"Il y en a qui ne sont pas d'accord, et nous on dit si, si, il faut faire ça etc."	
3- Une élève commence à faire des modifications sur la feuille de groupe ce	5'52"	C : "Il se passe quoi sur la vidéo ?" F : "Je ne sais pas trop là".					"Je ne sais pas trop là"	

qui frustre Emmanuelle								
4- Nouveau débat sur les consignes et l'organisation du groupe	6'24"	C : "Tu dis quoi ?" F : "J'avais entendu que Monsieur Bariteau avait dit qu'il fallait rester dans le mouvement. Je leur rappelle de ne pas trop rester sur place à part au début et à la fin dans la position initiale".	"Je leur rappelle de ne pas trop rester sur place à part au début et à la fin dans la position initiale".		"J'avais entendu que Monsieur Bariteau avait dit qu'il fallait rester dans le mouvement"	"Monsieur Bariteau avait dit qu'il fallait rester dans le mouvement. Je leur rappelle de ne pas trop rester sur place"		
		C : "Qu'est-ce que tu as compris de l'exercice à ce moment-là de la situation ?" F : "Toujours les mêmes consignes qu'au début"				"Toujours les mêmes consignes qu'au début"		
5- Les élèves se placent sur scène et commencent à mettre des mouvements sur leurs mots	Vidéo 2 0'00"	C : "Qu'est-ce que tu dis ?" F : "Je fais les derniers réajustements. On est en train de répéter la grande chorégraphie".	"Je fais les derniers réajustements. On est en train de répéter la grande chorégraphie"			"Je fais les derniers réajustements"		
		C : Est-ce que tu es préoccupé par quelque chose ?" F : "Non".	"Non"					
		C : "Tu te sens comment par rapport au début de l'exercice ?" F : "Neutre, il reste plus que deux minutes, donc un peu de pression".				"Un peu de pression".	"Neutre, il reste plus que deux minutes, donc un peu de pression"	
6- Des membres du groupe veulent modifier leur verbe d'action, l'enseignant indique qu'il ne reste	2'18"	C : "Qu'est ce qui t'a amené à leur dire ça ?" F : "Quand on était caché, moi je trouvais qu'il n'y avait pas tellement d'émotion. Je ne ressentais pas l'émotion".				"Je trouvais qu'il n'y avait pas tellement d'émotion"	"Quand on était caché, moi je trouvais qu'il n'y avait pas tellement d'émotion. Je ne ressentais pas l'émotion"	

que deux minutes, Emmanuelle réagit avec autorité puis Fabrice effectue de nouvelles propositions de mouvement pour la chorégraphie		C : "Qu'est-ce que tu cherches à faire ?" F : "Améliorer en mettant un peu plus d'émotions".	"Améliorer en mettant un peu plus d'émotions"	"Améliorer en mettant un peu plus d'émotions"				
		C : "Et pour ça, tu fais quoi ?" F : "Je donne des idées".	"Je donne des idées"			"Je donne des idées"		
	4'15"	C : "Qu'est-ce que tu leur dis ?" F : "C'est encore dans l'idée d'améliorer un peu plus la chorégraphie".	"Améliorer un peu plus la chorégraphie"	"C'est encore dans l'idée d'améliorer un peu plus la chorégraphie"				
		C : "Tu fais comment pour améliorer la chorégraphie ?" F : "Je prends les idées qui m'arrivent tout de suite".			"Je prends les idées qui m'arrivent tout de suite"	"Je prends les idées qui m'arrivent tout de suite"		

Annexe 14 - Documentation du cours d'expérience d'Elisa

Unités de moments	Moments	Verbatim	Engagement	Attentes	Référentiel	Représentamen	Unité du cours d'expérience	Interprétant	
1- Les élèves débute la situation, ils se placent autour de leur feuille de groupe, s'organisent et commencent par choisir une émotion et un verbe d'action individuel pendant qu'Emmanuelle prend en note ce que chacun dit	Vidéo 1 0'00"	C : "Qu'est-ce que tu dis ?" E : "On choisissait à chaque fois nos émotions, chacun des différentes".	"On choisissait à chaque fois nos émotions, chacun des différentes"				"On choisissait à chaque fois nos émotions, chacun des différentes"		
		C : "D'après ce que tu me dis, c'était bien ?" E : "J'aimais bien tous. On avait tous réfléchi. Ce que j'aimais bien dans notre groupe, c'est qu'on s'écoutait les uns, les autres".				"J'aimais bien tous. On avait tous réfléchi. Ce que j'aimais bien dans notre groupe, c'est qu'on s'écoutait les uns, les autres".			
		C : "Comment tu te sens au sein de ce groupe ?" E : "On était bien, on se respectait tous".				"On était bien, on se respectait tous"			
	0'22"	C : "Qu'est ce qui est dit ?" E : "C'est Emmanuelle qui écrit ?"						"C'est Emmanuelle qui écrit ?"	
		C : "Qu'est ce qui t'as amené à dire ça à Fabrice ?" E : "On ne savait pas qui écrit, et tout le monde était autour de la feuille et ça se passait et Emmanuelle elle écrivait et Fabrice ne savait pas s'il devait écrire. Alors moi je lui ai dit, ça peut être Emmanuelle qui écrit et on peut tous exprimer notre idée".	"Alors moi je lui ai dit, ça peut être Emmanuelle qui écrit et on peut tous exprimer notre idée"		"On ne savait pas qui écrit, et tout le monde était autour de la feuille et ça se passait et Emmanuelle elle écrivait et Fabrice ne savait pas s'il devait écrire"	"Je lui ai dit, ça peut être Emmanuelle qui écrit et on peut tous exprimer notre idée"	"Je lui ai dit, ça peut être Emmanuelle qui écrit et on peut tous exprimer notre idée"		
	2'00"	C : "Qu'est-ce que tu dis ?" E : "J'allais voire qu'est-ce qu'il y avait d'autre pour Danielle comme on avait toutes les deux choisi sauter pour avoir deux verbes	"J'allais voire qu'est-ce qu'il y avait d'autre pour Danielle comme on avait toutes les deux choisi sauter	"Alors j'allais regarder si elle avait d'autres choses comme elle, elle			"Avoir deux verbes différents"		

		différents alors j'allais regarder si elle avait d'autres choses comme elle, elle m'avait qu'il y avait deux. J'allais aussi regarder pour moi si je pouvais changer comme ça, ça pouvait permettre qu'on ait chacune un verbe différent".	pour avoir deux verbes différents"	m'avait qu'il y avait deux"				
		C : "Par quoi est-ce que tu es préoccupée ?" E : "Je me disais qu'on peut croire que c'est la même émotion donc pour que ça change et que chaque émotion ait un verbe d'action et qu'il n'y en ait pas deux identiques".	"J'allais aussi regarder pour moi si je pouvais changer"	"Ça pouvait permettre qu'on ait chacune un verbe différent"			"Je me disais qu'on peut croire que c'est la même émotion donc pour que ça change et que chaque émotion ait un verbe d'action et qu'il n'y en ait pas deux identiques"	
2- Débat entre les élèves sur les consignes et les attentes de l'enseignant	4'04"	C : "Qu'est-ce que tu lui dis ?" E : "Au début, il y en avait une au centre et tout, alors je lui disais que chacun, son verbe d'action, on pouvait être au centre et en fin de compte Fabrice il nous a dit mais autrement on peut faire un rond et comme ça on ferait tous ensemble, on pourrait être tous ensemble en rond et on pourrait tous se voir, ensemble, danser et si on a un moment de doute pour un verbe d'action, alors on pourrait voir un peu ce qu'on fait. En fait, à la fin, on a choisi de faire en rond, ça serait plus simple pour nous. Et d'avancer aussi, mais on pourrait faire différemment, faire en rond sans avancer dans les verbes d'actions. Alors qu'au début, on était vraiment à croire qu'on devait avancer en faisant nos verbes d'action comme on avait travaillé".					Je lui disais que chacun, son verbe d'action, on pouvait être au centre	"Au début, il y en avait une au centre et tout, alors je lui disais que chacun, son verbe d'action, on pouvait être au centre et en fin de compte Fabrice il nous a dit mais autrement on peut faire un rond et comme ça on ferait tous ensemble, on pourrait être tous ensemble en rond et on pourrait tous se voir, ensemble, danser et si on a un moment de doute pour un verbe d'action, alors on pourrait voir un peu ce qu'on fait"

		<p>C : "Qu'est-ce que tu avais compris de l'exercice à ce moment-là ?"</p> <p>E : "J'avais compris qu'on choisissait chacun son verbe d'action et qu'on devait chacun faire son verbe d'action d'une manière différente mais je croyais qu'il fallait toujours avancer. Mais à la fin j'ai compris par Fabrice qu'on n'était pas obligé d'avancer".</p>			<p>"J'avais compris qu'on choisissait chacun son verbe d'action et qu'on devait chacun faire son verbe d'action d'une manière différente mais je croyais qu'il fallait toujours avancer. Mais à la fin j'ai compris par Fabrice qu'on n'était pas obligé d'avancer"</p>			<p>"Mais à la fin j'ai compris par Fabrice qu'on n'était pas obligé d'avancer"</p>	
		<p>C : "Comment est-ce que toi, tu as réagi à la question d'Emmanuelle ?"</p> <p>E : "J'ai montré un peu. Des fois, il faut montrer pour comprendre et ça, des fois j'aime bien dans vos cours quand vous montrez".</p>	<p>"J'ai montré un peu. Des fois, il faut montrer pour comprendre"</p>	<p>"J'ai montré un peu. Des fois, il faut montrer pour comprendre"</p>	<p>"J'ai montré un peu. Des fois, il faut montrer pour comprendre et ça, des fois j'aime bien dans vos cours quand vous montrez"</p>	<p>"J'ai montré un peu"</p>			
		<p>C : "Comment tu te sens dans l'exercice ?"</p> <p>E : "Je me sens bien et j'aimais bien l'exercice".</p>						<p>"Je me sens bien et j'aimais bien l'exercice"</p>	
	5'10"	<p>C : "De quoi est-ce que vous discutez à ce moment-là ?"</p> <p>E : "De nos placements parce que pour nous, les placements ont une importance sur la danse".</p>	<p>"De nos placements parce que pour nous, les placements ont une importance sur la danse"</p>		<p>"De nos placements parce que pour nous, les placements ont une importance sur la danse"</p>	<p>"De nos placements parce que pour nous, les placements ont une importance sur la danse"</p>			
3- Une élève commence à faire des modifications sur la feuille de groupe ce qui frustre Emmanuelle	5'52"	<p>C : "Il se passe quoi ? Qu'est-ce que tu dis ?"</p> <p>E : "Je proposais de changer de verbe avec taper comme ça on avait quelque chose de différent avec Danielle et que ça pouvait être plus simple pour le groupe"</p>	<p>"Je proposais de changer de verbe avec taper comme ça on avait quelque chose de différent avec Danielle et que ça pouvait être plus simple pour le groupe"</p>			<p>"Je proposais de changer de verbe avec taper comme ça on avait quelque chose de différent avec Danielle"</p>	<p>"Je proposais de changer de verbe avec taper comme ça on avait quelque chose de différent avec Danielle et que ça pouvait être plus simple pour le groupe. Danielle elle rayait sur"</p>		

		simple pour le groupe. Danielle elle rayait sur la feuille et elle a réécrit".					la feuille et elle a réécrit"	
4- Nouveau débat sur les consignes et l'organisation du groupe	6'24"	C : "Qu'est-ce que vous dites ?" E : "Là, je crois que Fabrice il nous disait qu'on pouvait, qu'on n'était pas obligé de tourner en rond à la place d'avancer. On avait le droit de danser sans bouger".				" On avait le droit de danser sans bouger".	"Là, je crois que Fabrice il nous disait qu'on pouvait, qu'on n'était pas obligé de tourner en rond à la place d'avancer. On avait le droit de danser sans bouger"	
		C : Comment vous réagissez ?" E : "Il y en a qui ne comprenaient pas et qui croyaient que ce n'était pas ça la consigne. Un peu après on a reparlé de ça ensemble et on a adopté cette idée parce qu'on s'est dit que c'est la consigne et qu'on le droit, il nous a jamais dit (l'enseignant) qu'on n'avait pas le droit".			"Il nous a jamais dit (l'enseignant) qu'on n'avait pas le droit".	"Il y en a qui ne comprenaient pas et qui croyaient que ce n'était pas ça la consigne"	"Il y en a qui ne comprenaient pas et qui croyaient que ce n'était pas ça la consigne. Un peu après on a reparlé de ça ensemble et on a adopté cette idée parce qu'on s'est dit que c'est la consigne et qu'on le droit, il nous a jamais dit (l'enseignant) qu'on n'avait pas le droit"	"Il y en a qui ne comprenaient pas et qui croyaient que ce n'était pas ça la consigne"
5- Les élèves se placent sur scène et commencent à mettre des mouvements sur leurs mots	Vidéo 2 0'00"	C : "Qu'est-ce qu'il se passe ?" E : "Là, on avait déjà tous nos verbes d'actions, on savait déjà un peu tous dans notre tête ce qu'on voulait faire et là toutes nos idées, on se les disait parce qu'on avait passé un temps sur la feuille. Tout le monde n'a pas la même idée. On réfléchissait ensemble comment faire. Au début, on se mettait en boule pour commencer directement le premier verbe d'action mais on avait une entrée à faire donc on s'est dit pas qu'on se mette directement autrement, ça ne nous fait pas un verbe d'action alors faut qu'on se mette par exemple à	"On réfléchissait ensemble comment faire"	"Tout le monde n'a pas la même idée. On réfléchissait ensemble comment faire"	"Là, on avait déjà tous nos verbes d'actions, on savait déjà un peu tous dans notre tête ce qu'on voulait faire et là toutes nos idées, on se les disait parce qu'on avait passé un temps sur la feuille"	"On réfléchissait ensemble comment faire"	"Au début, on se mettait en boule pour commencer directement le premier verbe d'action mais on avait une entrée à faire donc on s'est dit pas qu'on se mette directement autrement, ça ne nous fait pas un verbe d'action alors faut qu'on se mette par exemple à genoux puis on se met en boule pour faire le premier verbe d'action"	

		genoux puis on se met en boule pour faire le premier verbe d'action".						
		C : "Qu'est-ce que tu cherches à faire ?" E : "J'essaye de trouver une idée pour que tout le monde soit content et que ça plaise à tout le monde et qu'on comprenne bien les consignes".	"J'essaye de trouver une idée pour que tout le monde soit content et que ça plaise à tout le monde et qu'on comprenne bien les consignes"			"J'essaye de trouver une idée pour que tout le monde soit content et que ça plaise à tout le monde"		
		C : "Est ce que tu es préoccupée par quelque chose ?" E : "Je ne sais pas. Je pense que j'essayais de construire notre danse parce qu'on a tous nos idées et après on doit tous assembler nos idées parce qu'on n'a pas tous les mêmes idées pour faire une danse".	"Je pense que j'essayais de construire notre danse"			"J'essayais de construire notre danse parce qu'on a tous nos idées et après on doit tous assembler nos idées"	"Je ne sais pas. Je pense que j'essayais de construire notre danse parce qu'on a tous nos idées et après on doit tous assembler nos idées parce qu'on n'a pas tous les mêmes idées pour faire une danse"	
6- Des membres du groupe veulent modifier leur verbe d'action, l'enseignant indique qu'il ne reste que deux minutes, Emmanuelle réagit avec autorité puis Fabrice effectue de nouvelles propositions de mouvement pour la chorégraphie	2'18"	C : "Comment tu régi à la remarque de Fabrice ?" E : "Pour susciter des émotions, il faut danser et comme ça on comprendra mieux en dansant donc il faut qu'on se dépêche. Je crois qu'on avait plus beaucoup de temps".	"Je crois qu'on avait plus beaucoup de temps".		"Pour susciter des émotions, il faut danser et comme ça on comprendra mieux en dansant donc il faut qu'on se dépêche"		"Je crois qu'on avait plus beaucoup de temps".	

Annexe 15 - Documentation du cours d'expérience d'Isabelle

Unités de moments	Moments	Verbatim	Engagement	Attentes	Référentiel	Représentamen	Unité du cours d'expérience	Interprétant	
1- Les élèves débutent la situation, ils se placent autour de leur feuille de groupe, s'organisent et commencent par choisir une émotion et un verbe d'action individuel pendant qu'Emmanuelle prend en note ce que chacun dit	Vidéo 1 0'00"	C : "Qu'est-ce que tu dis ?" I : "Moi j'ai dit l'inquiétude"	"Moi j'ai dit l'inquiétude"				"Moi j'ai dit l'inquiétude"		
		C : "Qu'est ce qui t'amène à dire ça ?" I : "Bah, parce que je trouvais que c'était plus facile à faire".	"Bah, parce que je trouvais que c'était plus facile à faire"	"Bah, parce que je trouvais que c'était plus facile à faire"		"Je trouvais que c'était plus facile à faire"			
	0'22"	C : "Qu'est ce qui est dit ?" I : "On réfléchit à ce qu'on va faire".			"On réfléchit à ce qu'on va faire"		"On réfléchit à ce qu'on va faire"	"On réfléchit à ce qu'on va faire"	
		C : "Comme est ce que vous réfléchissez ?" I : "On note des choses et on les dit aux autres".	"On note des choses et on les dit aux autres"				"On note des choses et on les dit aux autres"	"On note des choses et on les dit aux autres"	
	0'44"	C : "A quoi tu réfléchis ?" I : "A ce que je vais pouvoir faire".	"A ce que je vais pouvoir faire"			"A ce que je vais pouvoir faire"		"A ce que je vais pouvoir faire"	
		C : "Comment tu te sens au début de cet exercice ?" I : Pas de réponse.					Pas de réponse		
2- Débat entre les élèves sur les consignes et les attentes de l'enseignant	4'04"	C : "Qu'est-ce que tu dis ?" I : "Je dis, c'est moi l'inquiétude parce qu'au début je croyais qu'on faisait chacun notre émotion et Emmanuelle elle a dit qu'on le faisait tous en même temps".				"Je croyais qu'on faisait chacun notre émotion et Emmanuelle elle a dit qu'on le faisait tous en même temps".	"Au début je croyais qu'on faisait chacun notre émotion et Emmanuelle elle a dit qu'on le faisait tous en même temps".	"Je dis, c'est moi l'inquiétude parce qu'au début je croyais qu'on faisait chacun notre émotion et Emmanuelle elle a dit qu'on le faisait tous en même temps"	
		C : "Est ce que tu cherches à faire quelque chose de particulier à ce moment-là ?"	"Non, pas vraiment"	"Non, pas vraiment"					

	I : "Non, pas vraiment".						
	C : "Qu'est-ce que tu as compris de l'exercice à ce moment-là ?" I : "On devait mimer des émotions".				"On devait mimer des émotions"	"On devait mimer des émotions"	
	C : "Est ce que dit Emmanuelle, ça t'a fait réfléchir autrement sur l'exercice ?" I : "Oui".					"Oui"	
	C : "Est ce que tu l'as vu d'une manière différente, l'exercice ? Est-ce que t'as compris différemment les consignes et le fait qu'elle te dise ou montre des choses, ça t'a fait réfléchir autrement ?" I : "Non, pas vraiment".					"Non, pas vraiment"	
	C : "Qu'est-ce que Emmanuelle te dit ?" I : "Faut qu'on fasse à l'unisson"			"Faut qu'on fasse à l'unisson"	"Faut qu'on fasse à l'unisson"		
	C : "Est ce que tu avais compris cette consigne à ce moment de l'exercice ?" I : "Oui".					"Oui"	
	C : "Est ce que tu es préoccupée par quelque chose ?" I : "Non".	"Non"					
	C : "Comment tu te sens à ce moment de l'exercice ?" I : "Euh, ça va".					"Euh, ça va"	
	C : "Comment est-ce que tu pourrais qualifier ça va avec une émotion ?" I : "Je ne sais pas"					"Je ne sais pas"	

	5'10"	C : "Qu'est-ce que tu dis ?" I : "Bah, que c'était tout notre espace, que c'était quand même grand"	"Bah, que c'était tout notre espace, que c'était quand même grand"				"Bah, que c'était tout notre espace, que c'était quand même grand"	
		C : "Qu'est-ce que tu cherches à faire en disant ça par rapport à ce qui a été dit par tes camarades ?" I : "Euh, je ne sais pas vraiment".					"Euh, je ne sais pas vraiment"	
		C : "Qu'est-ce qu'il se passe ?" I : "On parle entre nous pour commencer à faire un peu la chorégraphie".		"On parle entre nous pour commencer à faire un peu la chorégraphie"		"On parle entre nous pour commencer à faire un peu la chorégraphie"	"On parle entre nous pour commencer à faire un peu la chorégraphie"	
		C : "Comment est-ce que vous vous êtes organisés pour préparer la chorégraphie ?" I : "On a d'abord numéroté les émotions dans l'ordre qu'on allait les faire et ensuite sur la chorégraphie, on allait voir petit à petit".			: "On a d'abord numéroté les émotions dans l'ordre qu'on allait les faire et ensuite sur la chorégraphie, on allait voir petit à petit"		: "On a d'abord numéroté les émotions dans l'ordre qu'on allait les faire et ensuite sur la chorégraphie, on allait voir petit à petit"	
3- Une élève commence à faire des modifications sur la feuille de groupe ce qui frustre Emmanuelle	5'52"	C : "Qu'est-ce qui est dit ? Qu'est-ce qu'il se passe ?" I : "Danielle elle écrit".					"Danielle elle écrit"	
		C : "Qu'est-ce que tes camarades ils disent ?" I : "Bah Elisa lui dit d'attendre".					"Bah Elisa lui dit d'attendre"	
		C : "Est ce que tu sais pourquoi elle lui dit d'attendre ?" I : "Je ne sais plus".					"Je ne sais plus"	
		C : "Qu'est ce qui est dit ?" I : "C'était à Emmanuelle d'écrire".					"C'était à Emmanuelle d'écrire"	

		<p>C : "Qu'est-ce qui vous a amené à décider que c'était Emmanuelle qui écrivait ?"</p> <p>I : "Bah parce que d'habitude, dans les groupes, c'est elle qui écrit".</p>				"Bah parce que d'habitude, dans les groupes, c'est elle qui écrit"	"Bah parce que d'habitude, dans les groupes, c'est elle qui écrit"	
		<p>C : "Comment tu le vis que ce soit Emmanuelle qui écrit et pas quelqu'un d'autre ?"</p> <p>I : "Ça va, moi ça ne me gêne pas".</p>					"Ça va, moi ça ne me gêne pas"	
4- Nouveau débat sur les consignes et l'organisation du groupe	6'50"	<p>C : "Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là de la vidéo ?"</p> <p>I : "J'explique un peu ce qu'on pourrait faire".</p>	"J'explique un peu ce qu'on pourrait faire"				"J'explique un peu ce qu'on pourrait faire"	
		<p>C : "Comment est-ce que tu leur expliques ?"</p> <p>I : "Avec des mouvements"</p>					"Avec des mouvements"	
		<p>C : "Qu'est ce qui t'as conduit à te lever, leur montrer, leur donner des idées... ?"</p> <p>I : "Je ne sais pas vraiment, quand on dansait ce mouvement-là, c'était peut-être debout".</p>			"Je ne sais pas vraiment, quand on dansait ce mouvement-là, c'était peut-être debout"		"Je ne sais pas vraiment, quand on dansait ce mouvement-là, c'était peut-être debout"	
5- Les élèves se placent sur scène et commencent à mettre des mouvements sur leurs mots	Vidéo 2 0'00"	<p>C : "Qu'est-ce que tu fais sur ce passage ?"</p> <p>I : "On essaye de savoir comment on fait le début".</p>		"On essaye de savoir comment on fait le début"			"On essaye de savoir comment on fait le début"	
		<p>C : "Qu'est-ce que toi, tu cherches à faire ?"</p> <p>I : "Rien de spécial".</p>	"Rien de spécial"					
		<p>C : "Sur quoi est-ce que tu es concentré ?"</p> <p>I : "Je ne sais pas vraiment".</p>					"Je ne sais pas vraiment"	

<p>6-</p> <p>Des membres du groupe veulent modifier leur verbe d'action, l'enseignant indique qu'il ne reste que deux minutes, Emmanuelle réagit avec autorité puis Fabrice effectue de nouvelles propositions de mouvement pour la chorégraphie</p>	<p>2'18"</p>	<p>C : "Qu'est-ce que tu dis ?"</p> <p>I : "Moi, là je dis rien. Mais Fabrice il donne une idée en disant que peut-être le départ on pourrait être à genoux et tous serrés".</p>					<p>"Fabrice il donne une idée en disant que peut-être le départ on pourrait être à genoux et tous serrés"</p>	
		<p>C : "Qu'est-ce que toi tu fais ?"</p> <p>I : "Bah, je vais à genoux et me serrer".</p>	<p>"Bah, je vais à genoux et me serrer"</p>				<p>"Bah, je vais à genoux et me serrer"</p>	

Annexe 16 - Documentation du cours d'expérience de Wassila

Unités de moments	Moments	Verbatim	Engagement	Attentes	Référentiel	Représentamen	Unité du cours d'expérience	Interprétant
1- Les élèves débudent la situation, ils s'organisent et interagissent pour se mettre en action rapidement et un élève est en difficulté	00' 30	C : " Sur quoi tu te concentres ?" W : "Je me concentre sur ce que je dois faire parce que personne fait la même chose du coup"	Je me concentre sur ce que je dois faire parce que personne fait la même chose du coup		Ce que je dois faire	Personne fait la même chose du coup		
		C : "Le fait d'être avec d'autres personnes qu'est-ce que ça t'a apporté ?" W : "Faire une chorégraphie à quatre : "C'est mieux qu'être tout seul, c'est plus intéressant"			Faire une chorégraphie à quatre	Faire une chorégraphie à quatre	Faire une chorégraphie à quatre : "C'est mieux qu'être tout seul, c'est plus intéressant"	
		C : "Qu'est-ce que tu fais ?" W : "On n'avait pas encore trop choisi, on savait qu'il fallait tourner mais ON ne savait pas quoi faire en premier"	On n'avait pas encore trop choisi, on savait qu'il fallait tourner mais ON ne savait pas quoi faire en premier		On savait qu'il fallait tourner	ON ne savait pas quoi faire en premier		
		C : "Tu intervenais beaucoup ?" W : "J'écoute ce que les autres disent c'est tout"	J'écoute ce que les autres disent c'est tout		Ce que les autres disent			
	00'37	C : "Qu'est-ce que tu fais ?" W : "ON essaye de tourner avec la jambe sur le côté" "ON essaye les propositions"	ON essaye de tourner avec la jambe sur le côté ON essaye les propositions					
2- Réalisation de quelques essais, début d'organisation	1'27	C : "Qu'est-ce que tu fais ?" W : "ON se demandait quand partir, quelle jambe et quel sens"	ON se demandait quand partir, quelle jambe et quel sens					

approuvé, un élève est en difficulté	1'38	C : "A ce moment qu'est-ce que tu fais ?" W : "On cherche notre deuxième mouvement pour continuer"	On cherche notre deuxième mouvement pour continuer			Notre deuxième mouvement		
	1'54	C : "Qu'est-ce que vous vous êtes demandé ?" W : "Il faut qu'on fasse quelque chose avec nos bras, parce que ça faisait vide"	Il faut qu'on fasse quelque chose avec nos bras, parce que ça faisait vide			Ça faisait vide	Il faut qu'on fasse quelque chose avec nos bras, parce que ça faisait vide	
		C : "Ton idée a été acceptée ?" W : " L'idée a pas vraiment été acceptée puisqu'ON n'a rien fait avec nos bras "					L'idée a pas vraiment été acceptée puisqu'ON n'a rien fait avec nos bras	
3- Après s'être mis en accord concernant le début de la chorégraphie, le groupe décide de construire la fin de la chorégraphie qui devait être commune et prendre appui sur une forme géométrique	2'17	C : "Qu'est-ce que tu fais ?" W : " Là On cherchait comment finir notre choré"	On cherchait comment finir notre choré			Finir notre choré	On cherchait comment finir notre choré	
		C : "Pourquoi avez-vous fait cela ?" W : " Anissa a proposé et ON a fait ça "	Anissa a proposé et ON a fait ça		Anissa		Anissa a proposé et ON a fait ça	
	2'35	C : "Tu as l'air préoccupé, que fais-tu ?" W : " J'étais concentrée sur les comptes pour qu'ON parte tous en même temps "	J'étais concentrée sur les comptes pour qu'ON parte tous en même temps		Qu'ON parte tous en même temps	J'étais concentrée sur les comptes pour qu'ON parte tous en même temps		
	2'45	C : "Quelles solutions avez-vous envisagées ?" W : " Quand ON était en carré c'était celui de devant qui faisait un truc avec sa main pour celui de derrière pour qu'On parte en même temps et quand ON se déplaçait c'était celui de devant, ON le suivait, il partait : ON partait. "				En carré c'était celui de devant qui faisait un truc avec sa main pour celui de derrière	Quand ON était en carré c'était celui de devant qui faisait un truc avec sa main pour celui de derrière pour qu'On parte en même temps et quand ON se déplaçait c'était celui de devant, ON le	

		C : "Comment est venue la solution ?" W : " ON s'est mis d'accord "					suivait, il partait : ON partait. ON s'est mis d'accord	
		C : "Qu'est-ce qui te motive à faire la choré avec l'avis des autres ? " W : " Le travail de groupe "				Le travail de groupe		
4- Les élèves décident de reprendre la chorégraphie depuis le début en repartant du solo. Quelques instants après, Anissa semble en difficulté	4'45	C : "Qu'est-ce que tu fais ? " W : " On a refait notre duo et fallait qu'ON refasse avec Anissa et Kévin, pour qu'ON soit ensemble."	On a refait notre duo et fallait qu'ON refasse avec Anissa et Kévin, pour qu'ON soit ensemble.		Pour qu'ON soit ensemble		On a refait notre duo et fallait qu'ON refasse avec Anissa et Kévin, pour qu'ON soit ensemble	
		C : "Comment avez-vous fait avec M. pour refaire votre duo ?" W : " Je sais pas ... euh... ON a recompté"	On a recompté				ON a recompté Il fallait qu'ON recommence pour pouvoir euh, bah, être au point sur notre truc. ON n'avait pas encore essayé de commencer ensemble	
5- L'enseignant indique à l'oral qu'il ne reste que 2 minutes aux groupes avant de présenter leur production aux spectateurs. Les élèves stoppent leur partie duo pour interagir et ils s'empressent de recommencer à nouveau la chorégraphie complète	7'05	C : "Qu'est-ce qui t'a conduit à motiver M. et Kévin à recommencer plusieurs fois ?" W : "Pour pas qu'On soit perdu une fois qu'ON passe devant les autres"	Pour pas qu'On soit perdu une fois qu'ON passe devant les autres			Pas qu'On soit perdu		
		C : "Comment vois-tu le fait que l'enseignant dise qu'il ne reste plus que 2 minutes ? " W : " Bah qu'il fallait qu'ON recommence pour pouvoir euh, bah, être au point sur notre truc. ON n'avait pas encore essayé de commencer ensemble."	Il fallait qu'ON recommence pour pouvoir euh, bah, être au point sur notre truc. ON n'avait pas encore essayé de commencer ensemble			Être au point sur notre truc	Pour pas qu'On soit perdu une fois qu'ON passe devant les autres Parce Que bah ON partait pas du tout en même temps, fin, ON faisait les mêmes mouvements mais pas en même temps, c'était bizarre un peu	
		C : " Qu'est-ce qui t'a conduit à proposer plusieurs idées comme celle de compter ?" W : " Parce Que bah ON partait pas du tout en même temps, fin, ON faisait les mêmes mouvements mais pas en même temps, c'était bizarre un peu				ON faisait les mêmes mouvements mais pas en même temps, c'était bizarre un peu		

		pas en même temps, c'était bizarre un peu"						
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Annexe 17 - Documentation du cours d'expérience de Kévin

Unités de moments	Moments	Verbatim	Engagement	Attentes	Référentiel	Représentamen	Unité du cours d'expérience	Interprétant
1- Les élèves débutent la situation, ils s'organisent et interagissent pour se mettre en action rapidement et un élève est en difficulté	00'30	C : " qu'est-ce que tu fais ?" K : "On était en train de réfléchir à qu'est-ce qu'on allait faire en quatuor et les figures qu'ON allait faire"	On était en train de réfléchir à qu'est-ce qu'on allait faire en quatuor et les figures qu'ON allait faire		Ce qu'on allait faire en quatuor et les figures qu'ON allait faire	Ce qu'on allait faire en quatuor et les figures qu'ON allait faire	On était en train de réfléchir à qu'est-ce qu'on allait faire en quatuor et les figures qu'ON allait faire	
		C : "tu regardais quelque chose en particulier ?" K : "Mes coéquipières"	Mes coéquipières		Mes coéquipières	Mes coéquipières		
		C : "qu'est-ce que tu fais ?" K : "On essaye de mettre en place la figure pour ce qu'on allait faire"	On essaye de mettre en place la figure pour ce qu'on allait faire			Mettre en place la figure	On essaye de mettre en place la figure pour ce qu'on allait faire	
		C : "sur quoi tu te concentres ?" K : " qu'est-ce qu'on allait faire pour être synchro"	Qu'est-ce qu'on allait faire pour être synchro		Qu'est-ce qu'on allait faire pour être synchro	Synchro	Qu'est-ce qu'on allait faire pour être synchro	
	00'38	C : "Qu'est-ce que tu t'es dit à ce moment ?" K : "Je me suis concentré sur ce qu'il fallait faire et bien suivre euh du coup ce qu'ON allait faire"	Je me suis concentré sur ce qu'il fallait faire et bien suivre			Ce qu'il fallait faire et bien suivre	Je me suis concentré sur ce qu'il fallait faire et bien suivre	
		C : "Comment avez-vous choisi ce que vous alliez faire ?" K : "ON s'est mis d'accord"	ON s'est mis d'accord					ON s'est mis d'accord
		C : "Comment vous vous êtes mis d'accord ?" K : " On a juste proposé des propositions de ce qu'ON voulait faire et si ON était d'accord On acceptait et ON faisait sinon le reste sur d'autres figures non"	On a juste proposé des propositions de ce qu'ON voulait faire et si ON était d'accord On acceptait et ON faisait sinon le reste sur d'autres figures non		On a juste proposé des propositions de ce qu'ON voulait faire et si ON était d'accord On acceptait et ON faisait		On a juste proposé des propositions de ce qu'ON voulait faire et si ON était d'accord On acceptait et ON faisait	On a juste proposé des propositions de ce qu'ON voulait faire et si ON était d'accord On acceptait et ON faisait

		C : " qu'est-ce que tu fais ?" K : " On était en train de voir sur quel pied tourner " "Je me sentais pas à l'aise avec le pied qu'ils ont proposé mais j'ai essayé et testé et après j'ai réussi."	On était en train de voir sur quel pied tourné		Je me sentais pas à l'aise avec le pied qu'ils ont proposé mais j'ai essayé et testé et après j'ai réussi	Je me sentais pas à l'aise avec le pied qu'ils ont proposé	On était en train de voir sur quel pied tourner Je me sentais pas à l'aise avec le pied qu'ils ont proposé mais j'ai essayé et testé et après j'ai réussi		
		C : "Qu'est-ce que vous avez fait pour ce petit problème ?" K : "ON a demandé de tester avec le pied avec lequel j'arrivais mieux"	ON a demandé de tester avec le pied avec lequel j'arrivais mieux		Tester avec le pied avec lequel j'arrivais mieux	Le pied avec lequel j'arrivais mieux	ON a demandé de tester avec le pied avec lequel j'arrivais mieux		
2- Réalisation de quelques essais, début d'organisation approuvé, un élève est en difficulté	1'54	C : "Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ? " K : " La figure qu'ON avait faite était trop courte il manquait quelque chose de nouveau à faire et du coup ON essaye de réfléchir sur ce qu'ON allait faire"	La figure qu'ON avait faite était trop courte il manquait quelque chose de nouveau à faire et du coup ON essaye de réfléchir sur ce qu'ON allait faire	ON essaye de réfléchir sur ce qu'ON allait faire	Il manquait quelque chose de nouveau à faire	La figure qu'ON avait faite était trop courte	Il manquait quelque chose de nouveau à faire et du coup ON essaye de réfléchir sur ce qu'ON allait faire		
		C : "Sur quoi étais-tu concentré ?" K : "Moi j'ai rien dit j'ai plus écouté les propositions des autres et si j'avais des idées je proposais"	J'ai rien dit j'ai plus écouté les propositions des autres et si j'avais des idées je proposais				J'ai rien dit j'ai plus écouté les propositions des autres et si j'avais des idées je proposais		
		C : "Comment te sentais-tu ?" K : " J'étais un peu plus stressé mais ça allait quand même"	J'étais un peu plus stressé			J'étais un peu plus stressé			
3- Après s'être mis en accord concernant le début de la chorégraphie, le groupe décide de construire la fin de la chorégraphie qui devait être commune et prendre appui sur une forme géométrique	2'58	C : " Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?" K : " ON essaie des figures et du coup on a fait la pyramide"	ON essaie des figures et du coup on a fait la pyramide						
		C : "Comment est venue l'idée ?" K : " c'est une de mes coéquipières qui a eu l'idée et ON a approuvé "			Une de mes coéquipières qui a eu l'idée		C'est une de mes coéquipières qui a eu l'idée et ON a approuvé	C'est une de mes coéquipières qui a eu l'idée et ON a approuvé	
		C : " ça t'as fait réagir ?" K : " Non, j'ai trouvé l'idée sympa et j'ai accepté"			J'ai trouvé l'idée sympa et j'ai accepté	J'ai trouvé l'idée sympa	J'ai trouvé l'idée sympa et j'ai accepté		

4- Les élèves décident de reprendre la chorégraphie depuis le début en repartant du solo. Quelques instants après, Anissa semble en difficulté	3'58	C : "Qu'est-ce que tu fais ?" K : " ON essaye de voir nos solos, si ça fonctionnait bien, pour voir si on arrivait en même temps en duo et en quatuor "	ON essaye de voir nos solos, si ça fonctionnait bien, pour voir si on arrivait en même temps en duo et en quatuor		Voir si on arrivait en même temps en duo et en quatuor		
		C : "Sur quoi tu te concentrais ?" K : " j'ai plus gardé mon calme et essayé de pas perdre de temps" "j'ai pensé qu'il ne fallait pas rater le coup"	J'ai plus gardé mon calme et essayé de pas perdre de temps J'ai pensé qu'il ne fallait pas rater le coup		J'ai pensé qu'il ne fallait pas rater le coup		J'ai plus gardé mon calme et essayé de pas perdre de temps [...] il ne fallait pas rater le coup
		C : " Ça a provoqué quelque chose de particulier ?" K : " Non, on est resté calme"			Je me suis dit qu'ON aurait jamais le temps de terminer les figures [...] le stress a monté	ON aurait jamais le temps de terminer	Le stress a monté On est resté calme
	5'25	C : "Qu'est-ce que tu faisais ?" K : "On faisait la figure en duo pour voir si on arrivait en même temps pour faire le quatuor"	On faisait la figure en duo pour voir si on arrivait en même temps pu faire le quatuor				On faisait la figure en duo pour voir si on arrivait en même temps pour faire le quatuor
		C : "comment te sentais-tu ?" K : "J'étais encore stressé par le temps mais sinon ça allait"			J'étais encore stressé par le temps mais sinon ça allait		J'étais encore stressé par le temps mais sinon ça allait
		C : "A cause de quoi ? " K : " je pensais qu'ON aurait pas le temps de réussir de se mettre d'accord et de voir comment faire pour améliorer, mais j'ai gardé mon calme et ça a réussi"				ON aurait pas le temps de réussir de se mettre d'accord et de voir comment faire pour améliorer	Je pensais qu'ON aurait pas le temps de réussir de se mettre d'accord et de voir comment faire pour améliorer, mais j'ai gardé mon calme et ça a réussi
5- L'enseignant indique à l'oral qu'il ne reste que 2 minutes aux groupes avant de présenter leur production aux	7'05	C : "Qu'est-ce que tu fais ?" K : "là ON recommençait les figures en solo, ensuite en duo et ensuite après ON refaisait en quatuor pour voir si ON avait bien TOUS compris ce qu'il fallait faire"	ON recommençait les figures en solo, ensuite en duo et ensuite après ON refaisait en quatuor pour voir si ON avait bien TOUS compris ce qu'il fallait faire		Pour voir si ON avait bien TOUS compris ce qu'il fallait faire		ON recommençait les figures en solo, ensuite en duo et ensuite après ON refaisait en quatuor pour voir si ON avait bien TOUS compris ce qu'il fallait faire

spectateurs. Les élèves stoppent leur partie duo pour interagir et ils s'empressent de recommencer à nouveau la chorégraphie complète	<p>C : "Comment tu voyais la situation à ce moment-là ?" K : " Je me suis dit qu'ON aurait jamais le temps de terminer les figures, de trouver des figures et du coup bah j'étais ... euh... le stress a monté "</p>					<p>On s'est dit" toi tu vas ici, ensuite tu vas jusqu'à là, toi jusqu'à là-bas...</p>	
	<p>C : "Comment te sens-tu à ce moment ?" K : " Je me sens encore un peu plus stressé mais euh... je me suis dit que ça allait le faire parce qu'on a refait"</p>						
	<p>C : "Comment avez-vous fait pour vous répartir sur la scène ?" K : " On s'est dit" toi tu vas ici, ensuite tu vas jusqu'à là, toi jusqu'à là-bas..."</p>	<p>On s'est dit" toi tu vas ici, ensuite tu vas jusqu'à là, toi jusqu'à là- bas...</p>		<p>On s'est dit" toi tu vas ici, ensuite tu vas jusqu'à là, toi jusqu'à là- bas...</p>			
	<p>C : "une discussion de groupe ?" K : "Oui"</p>						

Annexe 18 - Documentation du cours d'expérience d'Anissa

Unité	Temps	Verbatim	Engagement	Attentes	Référentiel	Représentamen	Unité du cours d'expérience	Interprétant
1- Les élèves débutent la situation, ils s'organisent et interagissent pour se mettre en action rapidement et un élève est en difficulté	00'30	C : "Qu'est-ce que tu fais ?" A : "On essayait de se mettre d'accord. On avait vu qu'ON voulait tourner et euh ON devait se mettre d'accord sur, bah, du coup, ce qu'on fait avec les bras et sur quel pied on part. Et vu qu'ON doit tous partir ensemble On s'est dit beh ON part de ce pied là et du coup pour tourner, ON a essayé et ça a donné à peu près ça"	On essayait de se mettre d'accord	ON voulait tourner [...] se mettre d'accord sur [...], ce qu'on fait avec les bras et sur quel pied on part		ON doit tous partir ensemble	On essayait de se mettre d'accord	
		C : "Qu'est-ce que tu t'es dit ?" A : "Il fallait se mettre dans une forme géométrique donc après notre duo ON s'est déplacé directement pour faire une sorte de losange et euh comme ça on nous voyait tous sur la scène."	Se mettre dans une forme géométrique, [...]faire une sorte de losange[...]Comme ça on nous voyait tous sur la scène	Faire une sorte de losange [...]comme ça on nous voyait tous sur la scène		Se mettre dans une forme géométrique [...] losange [...] Comme ça on nous voyait tous sur la scène	Il fallait se mettre dans une forme géométrique	
		C : "Quelles émotions as-tu ressenties à ce moment ?" A : " je trouvais ça drôle vu que je m'entendais avec les personnes du groupe, il n'y avait pas de gêne ni rien, juste le fait d'être exposé à la caméra, c'est un peu gênant sinon rien de plus"	Je trouvais ça drôle vu que je m'entendais avec les personnes du groupe, il n'y avait pas de gêne ni rien					
		C : " Qu'est-ce qui te pousse à proposer des idées aux autres à ce moment ?"	On a essayé de chercher quelque chose [...] donc j'ai juste essayé de tourner	Chercher quelque chose	J'ai juste essayé de tourner comme ça parce que je le	On trouvait pas ça naturel	Au début On a essayé de chercher quelque chose et On trouvait pas ça naturel donc j'ai	

		A : "Au début On a essayé de chercher quelque chose et On trouvait pas ça naturel donc j'ai juste essayé de tourner comme ça parce que je le fais des fois justes pour m'amuser et On s'est dit On va faire ça avec les bras aussi et c'est comme ça que ça a commencé"	comme ça parce que je le fais des fois justes pour m'amuser et On s'est dit On va faire ça		fais des fois justes pour m'amuser		juste essayé de tourner comme ça parce que je le fais des fois justes pour m'amuser et On s'est dit On va faire ça avec les bras aussi et c'est comme ça que ça a commencé	
00'37		C : " Qu'est-ce que tu fais ?" A : " En fait les filles font de la danse et elles ont l'habitude de tourner en levant la jambe et je leur ai dit que c'était trop dur pour nous et que personnellement j'ai pas assez d'équilibre pour lever la jambe (...) du coup On a trouvé un moyen pour juste tourner comme ça et après à la fin s'arrêter sur les deux jambes sans mettre de choses spéciales "	On a trouvé un moyen pour juste tourner comme ça et après à la fin s'arrêter sur les deux jambes [...] je leur ai dit que c'était trop dur pour nous et que personnellement j'ai pas assez d'équilibre pour lever la jambe		Les filles font de la danse et elles ont l'habitude de tourner en levant la jambe	C'était trop dur pour nous et que personnellement j'ai pas assez d'équilibre pour lever la jambe	Les filles font de la danse [...] c'était trop dur pour nous [...] On a trouvé un moyen pour juste tourner comme ça et après à la fin s'arrêter sur les deux jambes sans mettre de choses spéciales	
		C : " Ça ne t'a pas posé de problème de dire aux autres que tu avais des difficultés ?" A : " j'ai jamais eu trop d'équilibre et quand je galère sur quelque chose je le dis, c'est plus simple après comme ça."			J'ai jamais eu trop d'équilibre et quand je galère sur quelque chose je le dis, c'est plus simple après comme ça			

2- Réalisation de quelques essais, début d'organisation approuvé, un élève est en difficulté	1'54	<p>C : "Qu'est-ce que tu fais à ce moment ?"</p> <p>A : "En fait au début je crois qu'au début ON nous avait dit de faire que deux mouvements dans le quatuor mais euh du coup, après avoir tourné, ON voulait essayer de tourner ON voulait changer de place pour essayer de donner une autre vue et euh ON s'est dit juste deux mouvements ça fait pas grand-chose du coup ON a quand même fait une sorte de pose à la fin et avant ça ON s'est demandé comment ON allait faire pour changer et du coup ON s'est dit ON peut faire ça avec les bras, en avançant de cette manière"</p>	<p>Je crois qu'au début ON nous avait dit de faire que deux mouvements dans le quatuor</p> <p>ON s'est demandé comment ON allait faire pour changer</p>		<p>Je crois qu'au début ON nous avait dit de faire que deux mouvements dans le quatuor</p>	<p>ON s'est dit juste deux mouvements ça fait pas grand-chose</p>	<p>ON nous avait dit de faire que deux mouvements dans le quatuor mais euh du coup, après avoir tourné, ON voulait essayer de tourner ON voulait changer de place pour essayer de donner une autre vue et euh ON s'est dit juste deux mouvements ça fait pas grand-chose du coup ON a quand même fait une sorte de pose à la fin et avant ça ON s'est demandé comment ON allait faire pour changer et du coup ON s'est dit ON peut faire ça avec les bras, en avançant de cette manière</p>	
		<p>C : "Qu'est-ce qui vous a permis de décider d'utiliser les bras à ce moment plutôt qu'une autre partie ?"</p> <p>A : " Bah je crois que j'ai dit justement que ça soit bizarre qu'on n'utilise pas assez le haut du corps du coup euh on a tous essayé de faire quelque chose avec nos mains jusqu'à ce que ça donne quelque chose et que ça soit à peu près en accord avec ce qu'ON fait avec les jambes aussi"</p>	<p>On a tous essayé de faire quelque chose avec nos mains jusqu'à ce que ça donne quelque chose et que ça soit à peu près en accord avec ce qu'ON fait avec les jambes aussi</p>			<p>On n'utilise pas assez le haut du corps</p>	<p>J'ai dit justement que ça soit bizarre qu'on n'utilise pas assez le haut du corps du coup euh on a tous essayé de faire quelque chose avec nos mains jusqu'à ce que ça donne quelque chose et que ça soit à peu près en accord avec ce qu'ON fait avec les jambes aussi</p>	
3- Après s'être mis en accord concernant le début de la chorégraphie, le groupe décide de construire la fin de la	2'35	<p>C : "Qu'est-ce que tu fais là tu te souviens ?"</p> <p>A : " Là ON cherchait quelque chose pour pas juste finir, arriver être debout tout droit devant les spectateurs parce que du coup ON nous regardait"</p>	<p>Là ON cherchait quelque chose pour pas juste finir, arriver être debout tout droit devant les spectateurs parce que du coup ON nous regardait</p>	<p>ON cherchait quelque chose pour pas juste finir, arriver être debout tout droit</p>	<p>Parce que du coup ON nous regardait</p>	<p>Chercher quelque chose pour pas juste finir, arriver être debout tout droit</p>	<p>Là ON cherchait quelque chose pour pas juste finir, arriver être debout tout droit</p> <p>M. a dit On pourrait faire ça et ON l'a fait et</p>	

chorégraphie qui devait être commune et prendre appui sur une forme géométrique		A : "Et euh sur les mots On avait parlé il y avait le mot Egypte et on associe souvent ça à une pyramide et euh en étant comme ça on s'est retourné et on a fait la forme la forme de la pyramide pour s'allier à peu près"				Sur les mots On avait parlé il y avait le mot Egypte et on associe souvent ça à une pyramide	ON trouvait ça bien donc ON l'a gardé	
		C : "Comment vous est venu l'idée de la pyramide ?" A : "M. a dit On pourrait faire ça et ON l'a fait et ON trouvait ça bien donc ON l'a gardé"	M. a dit On pourrait faire ça et ON l'a fait et ON trouvait ça bien donc ON l'a gardé				Sur les mots On avait parlé il y avait le mot Egypte et on associe souvent ça à une pyramide et euh en étant comme ça on s'est retourné et on a fait la forme la forme de la pyramide pour s'allier à peu près	
	2'40	C : "Est-ce que vous avez beaucoup échangé entre vous où vous preniez les idées dès que quelqu'un proposait ?" A : " On disait chacun quelque chose à peu près, Kévin proposait moins d'idées que nous mais à chaque fois il disait "moi je préfère ce pied-là par exemple" donc euh ça s'est construit un peu comme euh, je sais pas, comme quand on construit une petite danse on dit toujours " nan ça ça serait mieux que ça" comme nous, on l'a refait pour dire, on repart de ce pied-là et on refait ça."	Kévin proposait moins d'idées que nous mais à chaque fois il disait "moi je préfère ce pied-là par exemple"		On disait chacun quelque chose à peu près	Kévin proposait moins d'idées que nous mais à chaque fois il disait "moi je préfère ce pied-là par exemple"	On disait chacun quelque chose à peu près [...] Ça s'est construit un peu comme euh, je sais pas, comme quand on construit une petite danse on dit toujours " nan ça ça serait mieux que ça" comme nous, on l'a refait pour dire, on repart de ce pied-là et on refait ça.	
2'45	C : "Sur quoi tu te concentres en ce moment ?" A : "Quand je vais voir un spectacle, on voit toujours un début et une fin et on s'en rappelle toujours plus que le milieu, et je sais pas, ON l'a fait et ça c'est fini comme ça"			"Quand je vais voir un spectacle, on voit toujours un début et une fin et on s'en rappelle toujours plus que le milieu"		"Quand je vais voir un spectacle, on voit toujours un début et une fin et on s'en rappelle toujours plus que le milieu, et je sais pas, ON l'a fait et ça c'est fini comme ça"		
4- Les élèves décident de reprendre la chorégraphie depuis le début en repartant du solo. Quelques	3'58	C : "Qu'est-ce que tu fais ?" A : " Bah du coup-là on a réussi à finir à peu près notre petit quatuor donc on essayait de se dire on recommençait depuis le début pour tout refaire et qu'on arrive à la bonne position pour le	On a réussi à finir à peu près notre petit quatuor donc on essayait de se dire on recommençait depuis le début pour tout refaire		ON arrive à la bonne position pour le commencer et le finir pour que tout soit lié et naturel, pour que ça	Que ON arrive à la bonne position pour le commencer et le finir pour que tout soit lié et naturel		

instants après, Anissa semble en difficulté		commencer et le finir pour que tout soit lié et naturel, pour que ça ressemble à une vraie chorégraphie”			ressemble à une vraie chorégraphie			
	4'45	C : “Qu'est-ce que tu fais ? “ A : “On avait recommencé le solo, après le duo et on a tout relié pour qu'on réussisse à faire le mieux possible et euh on voulait juste euh, on savait qu'après il y avait les spectateurs ON voulait bien faire et ON savait qu'il y avait la caméra donc euh on l'a refait aussi parce que euh, faut avoir un joli résultat final”	On avait recommencé le solo, après le duo et on a tout relié pour qu'on réussisse à faire le mieux possible		On savait qu'après il y avait les spectateurs ON voulait bien faire et ON savait qu'il y avait la caméra donc euh on l'a refait aussi parce que euh, faut avoir un joli résultat final	On savait qu'après il y avait les spectateurs	“On avait recommencé le solo, après le duo et on a tout relié pour qu'on réussisse à faire le mieux possible [...] on savait qu'après il y avait les spectateurs, on voulait bien faire [...] parce que euh, faut avoir un joli résultat final”	
	5'00	C : “Pourquoi vous vous regroupez, qu'est-ce que vous vous êtes dit ?” A : “ ON s'est dit que quand ON finit il faut se mettre dans la bonne position pour après arriver à la position du quatuor, il fallait trouver quelque chose pour lier, donc avec les bras et les jambes, et ON s'est décalé et ça a donné la position qu'on parle.”	ON s'est dit que quand ON finit il faut se mettre dans la bonne position pour après arriver à la position du quatuor		Il fallait trouver quelque chose pour lier			
5- L'enseignant indique à l'oral qu'il ne reste que 2 minutes aux groupes avant de présenter leur production aux spectateurs. Les élèves stoppent leur partie duo pour interagir et ils s'empressent de recommencer à nouveau la chorégraphie complète	5'25	C : “Qu'est-ce que tu fais ?” A : “ON a encore refait pour qu'ON soit sûr que ça marchait et à un moment avec Kévin j'ai cru QU'il allait trop vite mais j'ai un peu compliqué le mouvement (...) il m'a montré comment il faisait et c'était plus rapide et ça a mieux fonctionné comme ça”	ON a encore refait pour qu'ON soit sûr que ça marchait		À un moment avec Kévin j'ai cru QU'il allait trop vite mais j'ai un peu compliqué le mouvement (...) il m'a montré comment il faisait et c'était plus rapide et ça a mieux fonctionné			
	7'05	C : “ Qu'est-ce que tu fais ?” A : “ On la refaisait une dernière fois avant que les autres regardent ce qu'on faisait”	On la refaisait une dernière fois avant que les autres regardent ce qu'on faisait					

4^{ème} de couverture

Mots clés : apprentissage coopératif ; interactions ; EPS ; engagement des élèves ; cours d'expérience ; danse

Résumé en français :

Cette étude visait à analyser l'expérience vécue par des collégiens engagés dans des situations d'apprentissage coopératif et plus particulièrement à étudier la dimension sociale des interactions entre les élèves dans l'activité danse. L'étude a été conduite dans un collège avec un groupe de 5 élèves de 6^{ème} et un groupe de 4 élèves de 3^{ème}. L'objectif était d'observer les expériences vécues par ces élèves dans une situation d'apprentissage coopératif. Afin d'analyser celles-ci, cette étude s'est inscrite dans le programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2006). Sur la base des entretiens d'autoconfrontation et des vidéos, le cours d'expérience des élèves a été reconstruit. Les résultats ont permis de mettre en évidence les effets du dispositif sur les interactions et l'engagement des élèves ; l'importance de la nature de la consigne de l'enseignant sur ces éléments ; et l'importance du vécu antérieur des élèves dans l'activité support, dans la dynamique du groupe de travail coopératif.

Résumé en anglais :

This study aimed to analyse the experience of secondary school students involved in cooperative learning situations and, specifically, to study the social dimension of interactions among students during the dancing activity. The study has been carried out in a secondary school with a group of five students in Year 7 and a group of four students in Year 10. The goal of this study was to observe the experiences of those students in a cooperative learning situation. So as to analyse them, this study is part of the research program of the course of action (Theureau, 2006). On the basis of self-confrontation interviews and videos, the students' course of experience was rebuilt. The results highlighted the effects of the system on student interactions and engagement; the importance of the teacher's instruction style on these elements; and the importance of the students' prior experiences in the support activity, in the dynamics of the cooperative work group.