



L'inclusion par les pairs en EPS

L'inclusion par ses pairs d'un élève ayant des activités déviantes en EPS : un dispositif non violent.

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est de rendre compte d'un dispositif mis en place en EPS dans le but d'inclure un élève ayant des activités déviantes, grâce au développement d'une communauté de pratique. Cette étude visait à analyser les activités déviantes d'élèves en milieu difficile, au regard des relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs et avec le groupe classe. À partir d'un dispositif non violent en EPS, nous avons travaillé avec l'ensemble des élèves de la classe sur des expériences collectives marquantes et une entreprise commune, afin de leur permettre de comprendre les besoins et les sentiments d'autrui pour ensuite agir dans le souci de l'autre. Nous avons recueilli des données à partir de carnets de bord portant sur le ressenti des élèves, et d'observations ethnographiques réalisées en classe. Les résultats de ce dispositif ont montré le développement d'un vécu collectif au sein de la classe agissant de manière positive sur les activités déviantes des élèves. Ils montrent également que les contenus d'enseignement peuvent être un vecteur d'intégration conséquent pour les élèves présentant une activité déviante.

Océane **DROUET** et
Juan **RAMON-RAFOLS**
Master MEEF
Mention 2nd degré
Parcours Éducation Physique
et Sportive
ESPE Académie de Nantes

MOTS CLÉS :

inclusion, pairs, activité déviante, EPS, communauté de pratique

INTRODUCTION

Notre question de départ visait à analyser l'activité d'un élève au sein d'une classe et plus particulièrement dans quelles conditions surviennent les moments de crise, c'est-à-dire les moments dits de perturbation, et les moments de coopération. C'est en raison du constat d'une activité fréquemment déviante d'un élève particulier dans la classe que nous avons été amenés à nous poser cette question. Toute activité dite déviante l'est par rapport à une norme établie. L'activité de ces élèves est rarement simple et unidirectionnelle (Vors, 2011). Par activité déviante, nous entendons deux possibilités. Dans le premier cas, un élève peut avoir un contrôle difficile de ses émotions et une instabilité extrême, et ainsi entraîner ses camarades à transgresser les règles établies. C'est alors l'activité de l'élève qui va devenir déviante. Dans

L'activité est déviante lorsqu'il y a un non-respect des règles de vie imposées dans la classe.

le deuxième cas, c'est un groupe d'élèves qui va avoir une activité de sortie de la norme établie et entraîner un camarade. Ici le groupe va influencer un élève et le faire sortir de la tâche. Dans ces deux cas, les actions déviantes de l'élève sont tournées vers son groupe de pairs (Vors, 2011). Nous pouvons qualifier l'activité déviante par des actions anomiques, définies comme le non suivi des règles du fait d'une méconnaissance, des actions d'opposition, c'est-à-dire lorsqu'il y a un refus ostensible de suivre des règles, et les actions hétéronomes pour lesquelles les refus masqués se traduisent par de la passivité, des petites déviations au regard des comportements attendus (Meard, 2013). Dans notre cas, l'activité est déviante lorsqu'il y a un non-respect des lignes jaunes, ces règles de vie imposées dans la classe. Comprendre les conditions dans lesquelles les moments déviants surviennent nécessite de s'intéresser à la dynamique des interactions entre les élèves dans un contexte particulier. Dans cette perspective, nous avons opté pour un

cadre théorique inspiré des théories de l'action située. « Le cadre fécond de l'action située pour étudier l'activité d'enseignement et d'apprentissage (Gal-Petitfaux & Durand, 2001) renvoie à deux postulats : (a) l'activité est située, c'est-à-dire qu'elle est un accomplissement pratique indissociable du contexte dans lequel elle prend forme, et doit être étudiée in situ, et (b) il existe un « couplage structurel » entre l'acteur et son environnement qui se transforme en permanence au cours de l'activité, qui émerge d'une adaptation à un contexte dont les éléments significatifs pour l'acteur constituent des ressources qu'il utilise pour agir » (Vors & Gal-Petitfaux, 2008, p. 5). Selon la théorie du « cours d'action », les interactions entre l'acteur et l'environnement sont envisagées comme asymétriques au sens où elles concernent ce qui est sélectionné par l'acteur comme étant pertinent pour son organisation interne (Vors & Gal-Petitfaux, 2008).

A partir d'une analyse du réseau social de l'élève et de son environnement dans la classe, nous avons cherché à privilégier les moments de coopération afin de limiter les moments de crise en prenant appui sur l'activité collective. Nous nous sommes attachés à proposer un dispositif pour répondre à la question : comment les pairs peuvent favoriser l'inclusion d'un élève ayant une activité déviante afin de transformer son activité de manière positive ? Ainsi, nous avons souhaité que les pairs aient un rôle facilitant l'inclusion de l'élève ayant une activité déviante. Pour cela, il nous a semblé nécessaire d'agir sur leurs comportements. L'élaboration de choix didactiques et pédagogiques clairs et partagés au sein de la classe, entre les élèves et l'enseignant, a alors permis d'agir à partir du développement d'une communauté de pratique (Lave et Wenger, 1985). Celle-ci est définie comme « un groupe d'individus qui partage un intérêt, un ensemble de problèmes ou une passion pour un sujet et qui approfondit ses connaissances et son expertise dans ce domaine en intera-

gissant de manière continue » (Wenger, 2000).

MÉTHODE

1. APSA : *Activité physique, sportive et artistique.*

Description du dispositif

La conception du dispositif est inspirée en partie du dispositif KIVA (Salmivalli, 1999) mis en place à l'université de Turku en Finlande. Ce dispositif vise à réduire le harcèlement scolaire et se centre principalement sur l'action des pairs. L'action des pairs est mise en place à partir d'élèves médiateurs. Dans notre dispositif non violent, nous nous sommes appuyés également sur l'activité de l'enseignant comme « homme debout » (Ubaldi, 2003), premier maillon de la chaîne permettant de créer un climat de classe serein et positif agissant sur chaque individu de la classe. Nous nous sommes également appuyés sur le mode de fonctionnement du groupe et sa dynamique pour nous permettre de créer un dispositif efficace permettant au groupe-classe de diminuer, voire d'annihiler l'activité déviante de l'élève. Ce dispositif s'appuie sur les trois descripteurs de Wenger (1985), à savoir une entreprise commune, un engagement mutuel et un répertoire partagé. Les résultats précisés dans les études antérieures (Wenger, 1985 ; 2000) mettent en évidence que l'existence et la reconnaissance par les élèves d'une entreprise commune est une condition favorable à l'émergence de configurations d'activités collectives tournées vers la réalisation du travail scolaire. L'expérience de l'entreprise commune fait émerger un engagement partagé et mutuel des acteurs dans une « histoire collective » circonscrivant des attentes communes d'atteinte d'un résultat global pour le groupe d'élèves considéré. Ce dispositif est mis en place dans le cadre de l'EPS. Cette discipline scolaire permet de vivre diverses expériences corporelles, relationnelles, cognitives, émotionnelles rendues possibles par l'organisation

proposée par l'enseignant, à travers la gestion du groupe et les caractéristiques qui se rapportent à l'EPS : le corps, les capacités physiques et motrices, les relations entre pairs. L'enseignant permet la rencontre d'une diversité d'APSA¹ dans le but de créer chez les élèves un patrimoine culturel favorisant certains ressentis et des émotions particulières, créant alors des expériences marquantes. C'est bien une particularité de l'EPS de permettre de vivre de multiples expériences dans des espaces situés, où la mobilité du corps est première pour apprendre. Cette mobilité du corps dans l'espace facilite la relation à autrui, en fonction toutefois des modes de groupements institués par l'enseignant (Méard et Bertone, 1998). Cette liberté de mouvement peut également engendrer des activités hors tâches scolaires de façon plus évidente et visible que dans la plupart des autres disciplines scolaires.

Mise en place du dispositif

Notre dispositif s'est inscrit dans une séquence d'apprentissage de huit leçons d'une heure cinq effective de danse en EPS. L'étude s'est déroulée au cours du deuxième cycle d'EPS de l'année, c'est à dire du 8 décembre 2016 au 30 janvier 2017. Les deux premiers mois de l'année ont permis de cerner la classe et de voir que les élèves avaient besoin de s'exprimer tout en étant en mouvement. Nous avons choisi d'ancrer cette séquence autour de l'activité danse car les pratiques artistiques offrent des voies d'entrées pertinentes pour faire vivre aux élèves leurs premières expériences de création collective. Carasso (2005) précise qu'elles reposent sur la participation à des aventures artistiques où l'accomplissement collectif dépend de l'engagement de chacun. Ainsi dans cette activité, les élèves ont fait l'expérience de la création et du regard des autres, en fonction de leur vécu personnel dans l'activité physique utilisée comme support, la danse contemporaine. Il nous a semblé intéressant que les élèves travaillent ensemble, en groupes de

Les élèves travaillent en groupes pour créer une véritable communauté de pratique.

quatre ou cinq, pour créer une véritable communauté de pratique. Les objectifs de cette recherche étaient multiples : (1) diminuer, voire annihiler les activités déviantes que peuvent développer les élèves ; (2) chercher à ce que les élèves, en faisant des trouvailles gestuelles enrichies, prennent plaisir à créer, et puissent s'exprimer à partir d'intentions et d'un vocabulaire précis et partagé. Pour cela nous nous sommes appuyés sur la méthode de Communication Non Violente (Rosenberg, 2003). Ainsi dans les situations d'apprentissage proposées et dans leurs carnets de bord (cf. recueil de données) les élèves avaient la possibilité d'exprimer leurs sentiments et leurs besoins. Pour chaque leçon, nous avons choisi de détailler les contenus d'enseignement enseignés² et les situations concrètes pour y répondre, les règles de vies rappelées et le rôle des autres, c'est-à-dire du groupe. Par exemple, dans la leçon 4 de la séquence : Se coordonner pour danser ensemble.

Cette séquence a également intégré un travail de développement des capacités empathiques des élèves. Omar Zanna (2015) détaille quatre principes à réunir pour créer les conditions optimales d'une éducation par corps à l'empathie : pratiquer ensemble, observer autrui, inverser les rôles et parler des ressentis. Notre intention était de permettre aux élèves d'avoir une méthode de communication non violente (Rosenberg, 2003) pour éviter/stopper/régler les conflits et activités déviantes en classe. Cette séquence de danse s'est inscrite dans un Enseignement Pratique Interdisciplinaire (EPI) autour de la thématique « Culture et création artistique ». Il associait l'EPS, le français et l'éducation musicale à partir d'une œuvre de Corneille, *Le Cid*. « Danser le Cid » a regroupé les élèves par 4 à partir de la réécriture d'une scène phare de manière moderne. Cette scène a été chorégraphiée, mise en scène et appuyée par un support sonore. Pour renforcer l'EPI et cette démarche de création, la classe est allée voir une comédie musicale contemporaine,

« Même » de Pierre Rigal. Cette démarche s'inscrivant dans le socle a permis de renforcer la notion de communauté de pratique et d'appartenance au groupe.

Participants

Ce travail de recherche a porté sur 28 adolescents de quatrième, issus de milieux socio-culturels contrastés et scolarisés dans le même collège de type rural. Les adolescents étaient inscrits dans la même classe. Nous avons étudié et travaillé avec cette classe en danse chaque mercredi matin pendant une heure et demie. Nous avons particulièrement analysé les trajectoires individuelles de Esteban, Briac, Nathan, Emmy, Juliette et Ema. Nous avons dressé ici un extrait du tableau (cf annexe 1) récapitulant quelques principales caractéristiques de ces élèves. Ces caractéristiques sont présentées au regard de quatre critères : l'âge des élèves, les informations marquantes, la qualité relationnelle entre les élèves de la classe, les activités physiques extrascolaires. Ces informations ont été recueillies grâce aux connaissances de l'enseignante sur les élèves et la classe, accumulées depuis le début de l'année, additionnées aux questionnaires de début d'année en EPS, et aussi aux discussions avec les élèves eux-mêmes dans le but de repérer les profils les plus susceptibles d'avoir une activité déviante.

2. « Les choix relatifs à des transformations motrices, cognitives et relationnelles d'élèves engagés dans des pratiques d'APS » Amade-Escot (1991).

TABLEAU N°1
Caractéristiques d'Esteban

Prénoms	Age	Informations marquantes	Caractéristique relationnelle	Activité extra-scolaire
Esteban	13.	Élève ayant besoin d'attention, parle de manière intempestive, hyperactivité dans la classe. Élève ayant régulièrement des activités déviantes Leader d'un groupe de quatre garçons	Bonnes relations avec les autres élèves de la classe. Relations affinitaires privilégiées avec Romain, Melvyn et Hugo. Posture de leader.	/

RECUEIL ET ANALYSE DES DONNÉES

Nous avons choisi de recueillir nos données de diverses manières en nous axant principalement sur des données qualitatives. Le premier type de données a été recueilli par observation participante, nous avons choisi d'inclure l'un des co-auteurs de l'article en tant qu'auxiliaire de l'enseignante. Sa posture était celle d'un accompagnateur de l'activité d'un groupe d'élèves lors des séquences de travail chorégraphique. Cette posture nous a semblé pertinente pour recueillir un ensemble de matériaux empiriques relatifs aux actions des protagonistes (élèves, enseignante), et aux communications entre eux. Cette méthode de recueil a consisté à tenir un carnet d'observations, ce compte-rendu de la leçon avait lieu juste après celle-ci afin de conserver le plus de données possibles. Ces observations ont constitué en quelque sorte une banque de « marqueurs d'expérience » pour le chercheur, dans le but de situer les actions dans l'environnement et de rendre compte des éventuelles transformations de comportements.

Le deuxième type de données était fourni par le carnet de bord des élèves (cf. annexe 3). Son but était d'avoir un suivi autour des ressentis et du vécu de chacun concernant les situations réalisées au fur et à mesure des leçons. Ce carnet de bord questionnait

le vécu des élèves en sentiments et besoins à partir de sept questions : Qu'avons-nous fait ? Qu'est-ce que j'ai appris ? Qu'est-ce qui m'a le plus marqué ? Qu'ai-je ressenti pendant ce moment ? Comment me suis-je sentie pendant la leçon ? Qu'est-ce que je ressens maintenant ? Comment te sens tu dans la classe cette semaine ? Ce choix de questions ouvertes mais centrées sur le vécu et les émotions ressenties visait à créer un répertoire partagé basé sur un vocabulaire routinier et commun à la classe. Nous avons ensuite analysé les données des carnets de bord en les regroupant dans un tableau (annexe 2) à partir de neuf descripteurs mis en avant par l'analyse inductive des résultats, et en fonction des questions : les questions (4, 5, 6 et 7) autour du ressenti de l'élève comportaient trois descripteurs : positif, négatif et neutre. Les questions (1, 2, 3) autour de la pratique vécue et de l'apprentissage comportaient six descripteurs : vécu collectif (e.g., « on a fait la danse de groupe »), globalité (ce descripteur décrit les commentaires généraux des élèves comme : « de la danse », « tout »). Le descripteur globalité regroupe des informations à propos de la compréhension de l'élève en classe et de son intérêt en classe. Les autres descripteurs sont : non qualifiable (« non répondu »), action leçon (« le moment de détente au début »), style de danse (« la polka »), contenus d'enseignement (« unisson »).

Cette méthode de recueil a consisté à tenir un carnet d'observations.

TABLEAU N°2
Les neuf descripteurs

Positif	Négatif	Neutre	Vécu collectif	Globalité	Non qualifiable	Action leçon	Style de danse	Contenus d'enseignement
---------	---------	--------	----------------	-----------	-----------------	--------------	----------------	-------------------------

Le descripteur « vécu collectif » est de plus en plus partagé.

Ce tableau (cf. annexe 2), dans lequel chaque réponse des carnets de bord hebdomadaire de chaque élève a été reportée, nous a permis de comparer les réponses entre les élèves, entre les descripteurs ou encore entre les leçons et de les représenter sous forme graphique. Ces graphiques concernent huit des neuf descripteurs initialement retenus (le descripteur « contenus d'enseignement » n'apparaît pas). Il nous a semblé également intéressant de réaliser un entretien dit « opportuniste » en revenant sur des événements vécus dans la classe, notamment des incidents critiques correspondant à « des situations de blocage apparents des apprentissages pour la majorité des élèves de la classe ... conséquences des décisions didactiques de l'enseignant » (Marsenach, 1981) ; comme, par exemple, une intervention du groupe envers un élève, un détournement de la situation, etc. Nous nous sommes basés sur une grille spécifique de questions visant tout d'abord à décrire la situation, puis à décrire ce qui a été ressenti et ce dont l'élève avait besoin dans la situation (sentiments et besoins), et enfin le « Si c'était à refaire » (que ferais-je pour éviter que la situation ne se reproduise ? Quelle demande puis-je faire à l'autre/ aux autres ?).

RESULTATS

Nous cherchions à voir comment les pairs pouvaient favoriser l'inclusion d'un élève ayant une activité déviante afin de transformer son activité de manière positive. Deux types de résultats apparaissent dans nos données : l'un autour du vécu collectif

des pairs et l'autre autour des contenus d'enseignement, vecteur d'intégration des élèves.

Un vécu collectif augmenté

Le descripteur « vécu collectif » est de plus en plus partagé, d'après les éléments recueillis en réponse aux questions des carnets de bord. Nous avons pu observer que la diminution ou l'augmentation des réponses « vécu collectif » était en corrélation avec le type de tâche proposée lors des leçons. Par type de tâche nous entendons que la situation était collective ou individuelle. Ainsi l'enseignant avait cette possibilité de jouer sur l'engagement des élèves en classe et sur ce qu'il souhaitait développer comme compétences sociales. Faire partager des expériences collectives favorise l'intégration de tous les élèves et le contrôle des comportements. La leçon 9 était la dernière leçon de la séquence d'apprentissage de danse, au cours de laquelle les élèves ont présenté leur prestation chorégraphique devant l'ensemble de la classe. A la leçon 3 nous avons travaillé autour de mouvements inspirés de la danse africaine ne demandant pas de contact ou de relation directe avec un camarade, contrairement à la leçon 2 lors de laquelle les élèves ont appris à danser la polka : danse collective avec contacts corporels. De la même manière à la leçon 4, les élèves ont travaillé autour du Silly walks inspiré des Monty Python (troupe d'humoristes britanniques). Les élèves ont dû créer une « marche ridicule ». Cette situation les a rendus vulnérables vis-à-vis de leurs camarades compte tenu du regard qui pouvait être posé sur eux. Nous pouvons observer ce mal-être en analysant les résultats des réponses aux questions

Plus l'élève est actif, prend du plaisir et moins, alors, il y a d'actions d'opposition.

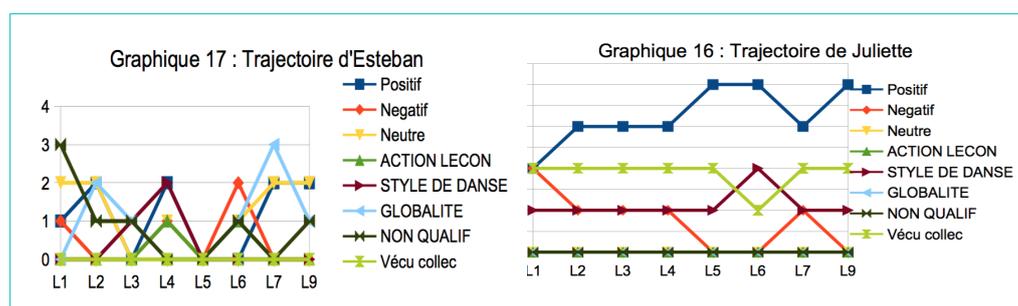
relatives au ressenti lors de la leçon 4 : un pic de réponses négatives apparaît, nous passons de 9 réponses négatives en leçon 3 à 34 (sur 108 possibles) en leçon 4. Toutefois, nous pouvons observer une majorité de réponses positives durant toute la séquence d'apprentissage : au total 503 réponses positives, 181 négatives et 90 neutres. Nous observons une majorité de réponses négatives chez les garçons, notamment sur la question 6 (Qu'est-ce que je ressens maintenant ?), avec des réponses du type « rien, j'ai envie de sortir », « angoissé, gêné ». Nous avons 43 réponses négatives face à 10 réponses négatives chez les filles. Le vécu général des garçons concernant cette séquence d'apprentissage est significativement plus négatif que celui des filles.

Les contenus d'enseignement : outil d'inclusion ?

Si nous observons la trajectoire individuelle d'Esteban, nous pouvons observer une fluctuation des courbes d'une leçon à l'autre. Cet élève avait une activité déviante au début de la séquence, dont on trouve la trace dans les notes de l'observation participante : « Esteban est toujours en action. Pendant les explications d'une durée de trois minutes, l'enseignante est interrompue 6 fois par Esteban qui s'exprime hors contexte « Madame, c'est quand le spectacle ? », « Il y a contrôle de SVT après ? ». Il glissait également de groupe en groupe pendant les séquences de création collective pour discuter ou s'amuser avec d'autres camarades. Il cherchait à éviter l'ennui comme le laisse en-

trevoir un commentaire dans son carnet de bord : « c'est chiant quand c'est la même chose ».

A contrario, Juliette, une élève ayant une activité très positive à chaque leçon, présente des courbes assez linéaires de leçon en leçon. Cette élève était très investie dans les phases de création collective, elle cherchait à améliorer la chorégraphie de son groupe en s'assurant que ces camarades étaient d'accord. Juliette aidait ses camarades à réussir un mouvement, en étant toujours très attentive à faire de son mieux. Par exemple, en leçon 6, lors du travail du Cid et de la chorégraphie collective, elle a aidé Justine et Églantine, ses camarades, à réaliser un contact dos à dos. Les courbes marquent une évolution des comportements en fonction des leçons, elles sont des descripteurs de l'action permettant le constat de l'activité des élèves en classe. Au regard de notre définition initiale de l'activité déviante, nous pouvons voir que plus les descripteurs « style de danse », « action leçon », « vécu collectif », « positif » ont des courbes qui augmentent plus l'élève est actif, prend du plaisir et moins, alors, il y a d'actions d'opposition. A contrario plus les courbes des descripteurs « globalité », « non qualifiable », « négatif » sont hautes, plus les actions anormales sont nombreuses. De plus, un graphique irrégulier est très souvent significatif d'activités déviantes comme c'est le cas d'Esteban. Toutefois, il est important de noter que ses activités déviantes ont diminué, les notes prises lors de l'observation participante décrivant la diminution des prises de parole intempestives d'Esteban ainsi que l'augmentation



de sa durée de travail dans une même tâche ont été couplés à l'analyse des courbes.

CONCLUSION

Si nous nous plaçons du côté du chercheur, nous ne pouvons affirmer de manière certaine que l'activité positive des pairs peut transformer l'activité déviante d'autrui en agissant sur son comportement. Toutefois, d'après nos résultats, et si nous nous plaçons du côté de l'enseignant, nous pensons que l'activité positive des pairs agit comme une variable influençant directement le comportement des élèves ayant une activité déviante. Observer ces activités à plus long terme nous permettrait d'observer la capacité des pairs à jouer sur le climat de classe et sur les activités déviantes. La continuité de cette étude à

long terme permettrait pour la communauté scientifique un véritable apport pour comprendre de manière plus fine l'activité déviante des élèves en EPS et pouvoir agir dessus. Cela permettrait alors aux enseignants de mettre en place des outils pour agir à long terme sur chaque élève de la classe dans le but que les élèves se transforment, apprennent et s'épanouissent ensemble de manière autonome, positive et non violente en EPS. Cette étude nous a permis de nous placer dans un double point de vue, entre postures d'enseignant et de chercheur. Elle a contribué à nous permettre d'aller au plus près des élèves, de les comprendre et d'agir dans un environnement riche, dynamique et complexe qu'est la classe, en nous sensibilisant au métier de chercheur tout en nous épanouissant en tant que jeunes enseignants d'EPS. ■

Cette étude a contribué à nous permettre d'aller au plus près des élèves, de les comprendre et d'agir.

BIBLIOGRAPHIE

- Drouet, O., & Ramon Rafols, J. (2017). *L'inclusion par les pairs d'un élève à activité déviante avec un dispositif non violent en EPS*. Mémoire professionnel de Master MEEF EPS. Nantes Nantes.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*: Cambridge university press.
- Méard, J., & Bertone, S. (1998). 3. La relation en groupe. *Pratiques corporelles*, 109-128.
- Rosenberg, M. (2003). *Communication non violente®*: Éditions Jouvence.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of adolescence*, 22(4), 453-459.
- Ubaldi, J.-L., Coston, A., Coltice, M., & Philippon, S. (2006). Cibler, habiller, intervenir pour permettre à nos élèves d'apprendre en EPS *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS* (Vol. 6, pp. 7-31): AEEPS.
- Ubaldi, J.-L., & Philippon, S. (2003). Réseau d'éducation prioritaire: quelle EPS? Une illustration en basket-ball.
- Vors, O. and N. Gal-Petitfaux (2008). «Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite: des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS.» Travail et formation en éducation(2).

Vors, O. (2011). L'activité collective en classe d'éducation physique dans les collèges ECLAIR: étude anthropologique des situations de travail par ateliers en gymnastique et contribution à la connaissance des interactions dans les milieux éducatifs» difficiles». Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II.

Zanna, O. (2015). Le corps dans la relation aux autres. *Pour une éducation à l'empathie*. Rennes: PUR.

ANNEXES

ANNEXE N°1

Tableau des caractéristiques des élèves dont les trajectoires individuelles ont été étudiées

Prénoms	Age	Informations marquantes	Caractéristique relationnelle	Activité extra-scolaire
Esteban	13.	Élève ayant besoin d'attention, parle de manière intempestive, hyperactivité dans la classe. Élève ayant régulièrement des activités déviantes Leader d'un groupe de quatre garçons	Bonnes relations avec les autres élèves de la classe. Relations affinitaires privilégiées avec Romain, Melvyn et Hugo. Posture de leader.	/
Briac	13	Elève discret et très souvent gêné. Il est mal à l'aise dans l'activité danse et a peur du regard des autres.	Élève discret mais bonnes relations avec les autres élèves de la classe. Relations affinitaires privilégiées avec Antoine, Ewen et Augustin.	Handball
Juliette	13	Elève aidant toujours autrui et faisant du mieux qu'elle peut. Juliette suit et respecte constamment les consignes, elle est la première sortie des vestiaires. Juliette n'apprécie pas les conflits. Elève très à l'aise dans l'activité danse.	Elève discrète mais bonnes relations avec les autres élèves de la classe. Relations affinitaires privilégiées avec Valentine, Justine, Théo et Stephen.	Gymnastique, danse, théâtre
Emmy	13	Emmy participe en classe et respecte les consignes. Emmy a des difficultés à exprimer ce qu'elle vit : « je ne sais pas ».	Bonnes relations avec les autres élèves de la classe. Quelques conflits avec certaines filles de la classe. Relations affinitaires privilégiées avec Enora et Justine.	Handball

ANNEXE N°2

Tableau des résultats des carnets de bord des élèves

Column1	GENRE	Leçon	Q1	catégorie Q1	Q2	catégorie Q2	Q3	catégorie Q3	Q4	catégorie Q4	Q5	catégorie Q5	Q6	catégorie Q6	Q7	catégorie Q7	
Théo	garçon	L1	de la polka et une introduction	style de danse CE	un peu de polka	style de danse CE	tous ensemble	quand on a fait de la polka	vécu collectif	de la joie	Positif	amusée	Positif	de l'amusement mais du bien-être aussi (j'aime le sport et la danse)	Positif	bien	Positif
Clara	file	L1	nous avons dansé la polka et fait des chorégraphies	vécu collectif	j'ai appris des mouvements de polka	CE	rien	le moment de débiter au début	action leçon	du bien-être	Positif	Bien (bon état d'esprit)	Positif	de l'amusement un peu fatigué	Positif	bien mais un peu dur le regard des autres	Positif
Valentine	file	L1	la polka	style de danse CE	danser avec les autres	vécu collectif	rien	quand nous devons choisir notre danse	vécu collectif	non qualifiable	neutre	j'étais fatiguée	Positif	bien	Positif	bien	Positif
Charline	file	L1	la polka	style de danse CE	globalité	rien	rien	qu'on sert fort	action leçon	??	neutre	Ravi + déçu	neutre	déçu	Positif	bof	Positif
Antoine	garçon	L1	la polka	style de danse CE	globalité	rien	rien	quand les gens étaient dans le cercle en train de faire leur	vécu collectif	amusée	Positif	amusée	Positif	je me sens vidée et cela faisait longtemps que je ne m'étais pas sentie aussi libre	Positif	je ne trouve pas ma place car j'ai tendance à m'effacer et à me retirer du groupe	Positif
Enna	file	L1	la polka	style de danse CE	globalité	rien	rien	je me suis libérée et	vécu collectif	amusée	Positif	j'étais détendue	Positif	de l'amusement, joie	Positif	bien dans ma peau	Positif
Stephen	garçon	L1	Danser	style de danse CE	globalité	rien	rien	de l'amusement,	vécu collectif	joie	Positif	de l'amusement, joie	Positif	de l'amusement, joie	Positif	bien	Positif
Romain	garçon	L1	Danser	style de danse CE	globalité	rien	rien	j'ai trouvé ça	action leçon	détente	Positif	bien	Positif	mal au pied	Positif	bien	Positif
Elise	file	L1	fait de la polka	style de danse CE	globalité	rien	rien	gênée et	vécu collectif	amusée	Positif	amusée	Positif	ça fait du bien d'amotter	Positif	bien	Positif
Pauline	file	L1	nous avons dansé tous ensemble et créé des gestes	vécu collectif	les gestes de la polka à danser la	CE	rien	je me suis libérée et	vécu collectif	amusée	Positif	j'étais détendue	Positif	de l'amusement, joie	Positif	bien dans ma peau	Positif
Léa	file	L1	la polka	style de danse CE	globalité	rien	rien	de l'amusement,	vécu collectif	joie	Positif	de l'amusement, joie	Positif	de l'amusement, joie	Positif	bien	Positif
Hugo	garçon	L1	la polka	style de danse CE	globalité	rien	rien	j'ai trouvé ça	action leçon	détente	Positif	bien	Positif	mal au pied	Positif	bien	Positif
Enzo	garçon	L1	la polka	style de danse CE	globalité	rien	rien	non qualifiable	rien	rien	Positif	mal	Positif	mal au pied	Positif	bien	Positif

ANNEXE N°3

Extrait du carnet de bord

LEÇON 2
30 NOVEMBRE 2016

Résumé de la leçon

- Qu'avons nous fait ?
- Qu'est ce que j'ai appris ?



CE QUE J'EN DIS

- Quel moment de la leçon m'a le plus marqué ?
- Qu'ai je ressenti pendant ce moment ?
- Comment je me suis senti pendant la leçon ?
- Qu'est ce que je ressens maintenant ?
- Comment te sens tu cette semaine dans la classe ?

LISTE DE SENTIMENTS

Angoissé	Vulnérable	Inquiet	Lasse	Confiant	Inspiré	Energique
Impuissant	Agacé	Impatient	Distrain	Emu	Etonné	Serein
Géné	Contrarié	Hésitant	Satisfait	Vif	Curieux	Fièr